

Violência nas escolas

**Representações e práticas de violência entre alunos em duas escolas
de Portugal e duas escolas no Brasil**

Fabiana Maria Roque Chaves

**Tese de Doutoramento em Sociologia, área de especialidade
Conhecimento, Cultura e Educação.**

Janeiro, 2017

Violência nas escolas
As representações e práticas de violência entre alunos em duas
escolas de Portugal e duas escolas no Brasil

Fabiana Maria Roque Chaves

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários
à obtenção do grau de Doutor em Sociologia, na Área de
Especialidade: Conhecimento, Cultura e Educação.

Orientação Científica
Professor Doutor Manuel Lisboa

JANEIRO, 2017

Declaro que esta tese é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

A candidata,

Lisboa, 04 de Janeiro de 2017

Declaro que esta tese se encontra em condições de ser
apreciada pelo júri a designar.

O Orientador

Lisboa, 04 de Janeiro de 2017

Dedicatória pessoal

Dedico este trabalho a todos os alunos que sofrem diariamente com a violência nas escolas, a quem a escola não foi capaz de ouvir e a todos aqueles que a escola excluiu.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às escolas portuguesas e brasileiras que participaram do estudo e, em especial, aos alunos que, diariamente vivenciam e experienciam violência nas escolas, que puderam partilhar dores, frustrações, medo, angústia, revolta, ensinamentos e alegrias. Aos professores que se empenharam em aplicar o inquérito, dedicando parte do seu tempo.

À Direção Executiva das Escolas na qual permitiram a passagem dos questionários, pelo empenho e dedicação a passagem dos mesmos, criando as condições necessárias para a realização do estudo.

Agradeço a todos do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, professores e funcionários.

Agradeço à amiga e companheira de doutoramento, a Doutora Maria Manuela Vieira Teixeira Pereira, com quem troquei experiências, frustrações, angústias e alegrias ao longo da minha trajetória. Aos amigos, Antonia Gaeta, Claudia Gavino, Stephen Burrows, pelas traduções e amizades de sempre.

Agradeço com devoção ao meu orientador Professor Doutor Manuel Lisboa, pela dedicação ética, por materializar o sonho de realizar este trabalho.

Agradeço à minha família que sempre me apoiou e que dedicou suas vidas, para que eu pudesse ser quem eu sou. A minha mãe Virginia, ao meu pai Domingos e aos meus irmãos Juliana e Michel, agradeço o apoio e a compreensão nestes anos de estudo.

Agradeço aos Professores Doutor Marco Aurélio Ferreira e o Doutor Milton Ramon Pires de Oliveira da Universidade Federal de Viçosa-Minas Gerais, Brasil e a todos os outros cujo nome não cito, mas de algum modo me ajudaram neste trabalho. A todos agradeço e a todos ofereço este trabalho.

RESUMO

A ocorrência de violências nas escolas não é um fenómeno recente. Este, além de constituir um importante objeto de reflexão, tornou-se, antes de tudo, um grave problema social. A crescente visibilidade deste fenómeno, e a diversidade de perspetivas com que tem sido abordado, mais do que esclarecer o fenómeno, antes o tem adensado mais, tornando-o objeto de ampla controvérsia política e mediática.

A presente investigação aborda o tema da violência na escola sobre os seguintes eixos: representações e práticas de violência na escola- vítimas, agressores, observadores, clima escolar, denúncias de violência; relações estabelecidas na escola e a perceção dos adolescentes sobre práticas de violência na escola; prevenção e políticas de enfrentamento.

A proposta aqui apresentada procura compreender as representações e práticas de adolescentes de duas escolas portuguesas e duas escolas brasileiras, e ressalta as relações existentes entre estas.

Embora diferentes em muitos aspetos, estas escolas assemelham-se no tocante à existência de incivildades e preocupação dos adolescentes em preveni-las com ações afirmativas frente a estes atos.

O estudo apresenta relatos dos adolescentes sobre a perceção que estes vivenciam no quotidiano das suas escolas e estratégias que, segundo estes atores sociais, deveriam ser utilizadas para lidar com os conflitos existentes. O estudo também utiliza a literatura atual sobre este tema.

Palavras-chave: Educação, Violência, Escola, Adolescentes.

ABSTRACT

The existence of violence in schools is not a recent phenomenon. Besides being an issue that has been the subject of important reflections it has become, first of all, a serious social problem. The growing visibility of this phenomenon and diversity of perspectives in which it has been approached, more than clarifying it, have contributed to an intensification of political controversies and media attention.

This research addresses the subject of violence in schools based on the following key points: representations and practices of violence at school: victims, aggressors, observers, school climate, violence complaints, relationships established at school, teenagers' perceptions about practices of violence at school, prevention and policies of confrontation.

The approach outlined here seeks to understand the representations and practices of teenagers in two Portuguese schools and two Brazilian schools, highlighting the relations between them.

Despite the differences in many aspects, these schools have a similar occurrence of incivilities, as well as teenagers trying to prevent them with affirmative actions.

This study presents reports of teenagers regarding their preceptions on daily life at school, as well as the strategies that, according to these social players, should be implemented in order to deal with these conflicts, and also recent literature produced in this field.

Key words: education, violence, school, teenagers

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	v
RESUMO	vii
ABSTRAT	viii
ÍNDICE	ix
INTRODUÇÃO	1
PARTE I	
PROBLEMA SOCIAL	
Capítulo 1. A violência nas escolas como problema social	05
PARTE II	
ESCOLA, DELINQUÊNCIA E VIOLÊNCIA	
Capítulo 2. A Escola	22
Capítulo 3. Adolescência e Delinquência	34
3.2.1. Teorias explicativas da delinquência juvenil	43
3.1.1. Teoria do Laço de Hirshi	43
3.1.2. Teoria da Anomia	45
3.1.3. Teoria da Associação Diferencial	46
3.1.4. Labeling Theory (Teoria da Rotulagem)	48
3.2. Relação entre Idade-Crime	49
3.3. Os fatores de risco e os fatores de proteção da delinquência	51
3.4. Delinquência e violência	54
Capítulo 4. A Violência	56
4.1. Conceito de violência	57
4.2. Violência e Juventude	71
4.3. A violência nas escolas	77
4.3.1. Um pouco de história	77
4.3.2. O conceito de violência nas escolas	81
4.3.3. Os tipos de violências nas escolas	113
4.3.4. Os agressores, as vítimas e os observadores	130

4.3.4.1. Os Agressores	130
4.3.4.2. As Vítimas	132
4.3.4.3. Os Observadores	135
Capítulo 5. A Teoria das Representações Sociais	137
5.1. Representação social – um pouco de história e definição	138
5.2. Teoria das Representações Sociais – o conceito	142
5.3. A Teoria das Representações Sociais – em expansão	150
5.4. Representação Social – fenomenologia da violência	156
PARTE III	
DESENHO DA INVESTIGAÇÃO	
Capítulo 6. Metodologias de investigação	160
6.1. Problema de partida, questões orientadoras e objetivos da investigação	161
6.2. Estratégias de investigação e instrumentos metodológicos	165
6.3. As abordagens por inquérito sociológico: a entrevista e o questionário	170
6.4. Processo de recolha de dados	177
6.5. Universo em estudo – breve caracterização	177
6.5.1. Questionários respondidos por alunos em duas escolas de Portugal e duas escolas no Brasil	179
6.6. Tratamento e análises dos dados	181
PARTE IV	
VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: AS REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS DE VIOLÊNCIA DE ALUNOS EM DUAS ESCOLAS EM PORTUGAL E DUAS ESCOLAS NO BRASIL	
Capítulo 7. Práticas de violência nas escolas	183
7.1. Práticas de violência na escola	184
7.2. Práticas de violência presenciada na escola que considera reprovável	186
7.2.1. Brigas	191
7.2.2. Agressão verbal e/ou psicológica e palavrões	191
7.2.3. Agressão Física	192
7.2.4. Bater	192
7.2.5. Ameaça	192

7.2.6. Socos, pontapés, beliscões e puxões de cabelo	193
7.2.7. Espancamento	193
7.2.8. Bullying	193
7.2.9. Empurrão	193
7.2.10. De tudo	194
7.2.11. Insultos ou desrespeitos	194
7.2.12. Assaltos ou roubos	194
7.2.13. Confrontos	194
7.2.14. Discussão	194
7.2.15. Discriminação (cor da pele, sexo, raça) e preconceito	195
7.3. Grau em que se sentiram ameaçados afetados pela situação que presenciou	202
7.4. Em que circunstâncias a mais violência na sua escola	207
7.5. Síntese do capítulo	211
Capítulo 8. A vítima	214
8.1. A vítima	214
8.2. Prática de violência na escola em que foi vítima	216
8.2.1. Insultado, ridicularizado, ofendido	219
8.2.2. Insultado por causa da cor da pele	221
8.2.3. Impedido de participar de alguma atividade	221
8.2.4. Obrigado a fazer coisas que não queria	222
8.2.5. Ameaçado	223
8.2.6. Insultado (com frase de caráter sexual)	224
8.2.7. Roubado	224
8.2.8. Agredido por um colega	225
8.2.9. Ameaçado com algum tipo de arma	226
8.2.10. Ameaçado para ter medo	226
8.2.11. Objetos pessoais escondidos	227
8.2.12. Coisas estragadas por colegas	228
8.2.13. Rejeitado pelos outros	229
8.2.14. Sentiu-se ignorado	230

8.2.15. Os colegas falam mal	231
8.3. Síntese do capítulo	232
Capítulo 9. Agressores	237
9.1. O Agressor	237
9.2. Prática de violência na escola em que foi Agressor	239
9.2.1. Ameaçou um colega a fazer coisas que ele não queria	242
9.2.2. Roubou as coisas de um colega	243
9.2.3. Ameaçou um colega com arma	244
9.2.4. Estragou as coisas de um colega	244
9.2.5. Bateu num colega	245
9.2.6. Falou mal de um colega	246
9.2.7. Insultou ou riu de um colega	247
9.2.8. Ignorou um colega	248
9.2.9. Rejeitou um colega	249
9.2.10. Disse nomes que ofendem e ridicularizam um colega	250
9.2.11. Impediu um colega de participar de atividades	251
9.2.12. Escondeu as coisas de um colega	251
9.2.13. Intimidou um colega com frases ou insultos de caráter sexual	252
9.3. Síntese do capítulo	253
Capítulo 10. Observadores	258
10.1. O observador	258
10.2. Prática de violência na escolar em que foi observador	260
10.2.1. Roubarem as coisas de um colega	264
10.2.2. Estragarem as coisas de um colega	265
10.2.3. Esconderem as coisas de um colega	266
10.2.4. Ameaçarem um colega	267
10.2.5. Baterem em um colega	268
10.2.6. Ignorarem um colega	269
10.2.7. Falarem mal de um colega	270
10.2.8. Rejeitarem um colega	271

10.2.9. Insultarem um colega	272
10.2.10. Um colega ser impedido de participar das atividades	273
10.2.11. Dizerem nomes que ofendem e ridicularizam um colega	274
10.2.12. Intimidar um colega com frases de caráter sexual	275
10.2.13. Obrigarem com armas um colega a fazer coisas que não queria	276
10.2.14. Ameaçarem um colega com algum tipo de arma	277
10.3. Síntese do capítulo	278
Capítulo 11. Sobre a Escola	283
11.1. A Escola	283
11.2. Conhecimento de que na sua escola, havia gangues ou grupos de jovens	285
11.3. Conhecimento de que na sua escola, havia projetos ou programas para combater a violência entre jovens	287
11.4. Opinião sobre a sua escola	291
11.5. Síntese do capítulo	294
Capítulo 12. O clima da escola	297
12.1. O clima da escola	297
12.2. Considera as relações entre alunos	300
12.3. Considera as relações entre alunos e professores	303
12.4. Considera as relações entre alunos e funcionários	307
12.5. Síntese do capítulo	310
Capítulo 13. Denúncias de violência nas escolas	311
13.1. As denúncias	311
13.2. Presença de situações de violência, a qual é condenada pela escola, acha que deve denunciá-la	313
13.3. Falou com alguém sobre uma situação de violência em que foi vítima ou tenha presenciado	316
13.4. E caso afirmativo, com quem falou	319
13.5. Síntese do capítulo	323
Capítulo 14 . As representações dos adolescentes sobre o que pensam da violência e como combatê-la nas escolas	324

14.1. As representações dos adolescentes sobre o que pensam da violência e como combatê-la nas escolas	325
14.2. A Representação dos alunos sobre violência	328
14.3. Soluções possíveis para prevenir e combater a violência	330
14.4. A Família/A Educação	333
14.5. Programas, projetos, organizações, informações, etc	335
14.6. Adultos, funcionários, professores nos intervalos	338
14.7. Falta de diálogo, comunicação na escola, respeito, mediação, orientação	340
14.8. Castigos, punições, expulsão, regras rígidas	343
14.9. Vigilância em toda a escola, locais escondidos, recreios, saídas (vídeo vigilância)	345
14.10. Gangues, grupos de amigos, namorados	347
14.11. Entreterimento, jogos, associações de estudantes, lazer	348
14.12. Polícia/Segurança	349
14.13. Arma	350
14.14. Os que sofrem violência devem pedir ajuda, apoio, denunciar	350
14.15. Papel da escola combater a violência	352
14.16. Apoio às vítimas	354
14.17. Síntese do capítulo	355
CONCLUSÕES	357
BIBLIOGRAFIA	365
LISTA DE QUADROS E TABELAS	385
APÊNDICE	390
Apêndice A: Pedido às escolas (orientador)	392
Apêndice B: Pedido às escolas (orientanda)	393
Apêndice C: Consentimento da escola 1 – Portugal	394
Apêndice D: Consentimento da escola 2 – Portugal	395
Apêndice E: Consentimento da escola 3– Brasil	396
Apêndice F: Consentimento da escola 4– Brasil	397
Apêndice G: Entrevista exploratória aos alunos	398
Apêndice H: Questionário Portugal	400

Apêndice I: Questionário Brasil	411
Apêndice j: Quadro de controle dos questionários por sala	422
Apêndice L: Quadro de controle de questionários aplicados nas escolas	423
Apêndice M: Análise qualitativa dos questionários aplicados em Portugal e no Brasil	425

INTRODUÇÃO

A prática de violências dentro do ambiente escolar não é um fenômeno recente. Mas antes de se tornar um importante objeto de estudo, tornou-se também um problema social. Sua manifestação ocorre de diferentes formas, em diferentes espaços e com sutilezas específicas do ambiente escolar.

Muitos problemas na escola atual, não se referem apenas aos aspectos pedagógicos, mas, a fatores próprios do seu contexto e organização que incidem indiretamente nos resultados do trabalho dos professores que em seus relatos, de maneira geral, têm destacado que a violência, principalmente o desrespeito, vem se constituindo como uma constante no meio escolar.

Até o início dos anos de 1980, as violências que ocorriam dentro da escola, com exceções, eram tratadas como uma simples questão de indisciplina. Com o passar dos tempos essas ocorrências começaram a ser analisadas como manifestação de delinquência juvenil e comportamento antissocial. Atualmente, elas são percebidas de uma maneira muito mais ampla, como resultados de fenômenos sociais mais profundos, que requerem análises mais cuidadosas para sua compreensão.

Pesquisas demonstram que a violência nas escolas, está intimamente associada aos sentimentos de insegurança que nelas se vivem. E é neste sentido que vem sendo desenvolvidos trabalhos para minimizar a violência nas escolas, mas, como tem-se notado, há muitos estudos sobre formas de se combater a violência nas escolas, mas poucos preocupam em saber o que os adolescentes pensam sobre a violência nas escolas e o que é preciso fazer para prevenir estas práticas. Deste modo, esta investigação pretende desenvolver um estudo baseado nas representações e práticas construídas dentro do ambiente escolar e dos grupos sobre o que os adolescentes pensam sobre a violência nas escolas e como prevenir práticas de violência que possam surgir no contexto escolar.

Esta investigação pode dar um contributo no sentido de apresentar relatos das experiências vivenciadas por estes alunos, procurando captar a percepção e vivências

desses atores sociais no cotidiano escolar, bem como a preocupação desses atores em desenvolver estratégias que sejam capazes de minimizar a violência neste contexto.

Partindo destes pressupostos, esta pesquisa tem como ponto de partida uma descrição detalhada das diferentes formas de violências que ocorrem no cotidiano das escolas, enfatizando como este fenômeno se dá nas interações sociais e nas representações e práticas dos adolescentes sobre a violência nos estabelecimentos de ensino. Dá-se ênfase a um enfoque vivencial e simbólico, que por sua vez abarca tanto experiências dos atores como vítimas, agressores e observadores, como imaginário sobre as várias violências vividas e praticadas em duas escolas de Portugal e duas escolas do Brasil.

Trata-se de um estudo comparado¹ entre estas escolas destes dois países, diferentes em muitos aspectos, mas que se assemelham em termos da natureza da violência escolar no tocante às origens dos processos de produção da mesma.

Procuramos compreender as violências em contexto escolar, identificando tanto as orientações comuns como as particularidades dos modos de apropriação deste modelo em cada uma dessas escolas.

Conforme Ferreira (2008) O que importa é que «o estudo das problemáticas ou das realidades se faça tendo em conta contextos diferentes para se poder estabelecer o que há de diferente e de semelhante, o que diferencia e aproxima, na tentativa de compreender as razões que determinam as situações encontradas»(p.125).

Considera-se que o estudo de tais aspectos poderá contribuir para o desvendamento da natureza das interações e das representações e práticas de

1. A discussão acerca do método comparativo e de seu papel na construção do conhecimento está presente na Sociologia desde os estudos clássicos do século XIX. Marx, ao longo de sua obra, trabalhou sistematicamente com o confronto entre diferentes casos históricos singulares. Seu estudo a cerca das «formações econômicas pré-capitalistas» constitui-se em um bom exemplo nesse sentido. Comte, Durkheim e Weber, por sua vez, ainda que de modo diferenciado, utilizaram-se da comparação com o instrumento de explicação e generalização. Para esses autores, a análise comparativa encontra-se estreitamente relacionada à própria constituição da Sociologia enquanto campo específico do conhecimento, permitindo que esta se distancie das outras ciências sociais, demarcando seu terreno próprio de atuação.

violência permitindo fazer uma análise dos processos de produção da mesma nas escolas, bem como, a cooperação entre países para o enfrentamento da violência em contexto escolar.

O estudo emerge da constatação de um fenómeno com implicações sérias ao nível da qualidade do ensino e da vida nas escolas, bem como do desenvolvimento e bem-estar psicológico dos próprios adolescentes.

Com base nesta constatação, com o objetivo de conhecer a dimensão da prática de violências nas escolas, as formas e lógicas em que acontecem, realizamos o presente estudo, procurando combinar os dois tipos de dados referidos de forma complementar. A pesquisa quantitativa nos deu uma dimensão maior do fenómeno e a qualitativa, através de relatos das experiências dos atores sociais em contextos escolares, possibilitou compreender a forma como ela se manifesta no cotidiano do ambiente escolar, o que para eles são considerados atos violentos e possíveis medidas de prevenção, políticas e enfrentamento, a partir do olhar desses atores.

O estudo encontra-se então estruturado em quatro partes. Na primeira, integra-se o problema social, na segunda parte o enquadramento teórico do objeto de estudo, nela se refere os conceitos de escola, delinquência e violência, assim como a diversidade dos conceitos de violência na escola e a teoria das representações sociais. Na terceira parte o modo de investigação e a dificuldade na delimitação do objeto de estudo. Na quarta e última parte, apresenta-se a análise, interpretação e discussão dos dados recolhidos através da aplicação do questionário a 1.000 alunos do ensino básico das quatro escolas estudadas, duas localizadas em Portugal e duas no Brasil.

Deste processo resultou um quadro global de análise que, para além da caracterização do objeto de estudo em relação às escolas estudadas, constitui uma fonte de interrogações diversas sobre a forma como as violências se relacionam nestes estabelecimentos de ensino estudados e também a sua população estudantil, suas representações e práticas enquanto alunos.

PARTE I

PROBLEMA SOCIAL

Capítulo 1. A violência nas escolas como problema social

Em todo o mundo ocidental moderno, a ocorrência de violência nas escolas não é um fenômeno recente. Este, além de constituir um importante objeto de reflexão, tornou-se, antes de tudo, um grave problema social. Segundo Charlot (2002), «no século XIX, houve, em certas escolas a nível secundário, algumas explosões violentas, sancionadas com prisão» (Charlot, 2002, p.432), assim como as relações bastante grosseiras entre alunos nos anos 1950 e 1960. Prova disso é o fato de ser tema de estudos nos Estados Unidos desde a década de 1950. Porém, com o passar do tempo, foi ganhando traços mais graves e transformando-se em um problema social realmente preocupante. No entanto, o autor ressalta que as violências ocorridas na escola podem não ser novidade, mas elas assumem formas e dimensões inéditas.

Refletindo sobre a história da violência nas escolas, Colombier (1989) e Spósito (2001) retratam o problema da violência escolar, sob aspectos diferenciados. Spósito realizou uma pesquisa bastante interessante sobre as relações entre violência e escola no Brasil após 1980, apresentando aproximações diferenciadas sobre o fenômeno, capazes de caracterizar a violência escolar no Brasil. Nesta pesquisa a autora, aponta algumas causas da violência escolar, nos primeiros anos da década de 1980 em que a concepção de violência é expressa nas depredações do patrimônio público, e no medo da invasão dos prédios por jovens moradores, aparentemente sem vínculo com a instituição. Na época a preocupação era expor a fragilidade e as péssimas condições dos prédios quanto aos equipamentos de segurança. Na década de 1980 e início dos anos 1990, o tema da insegurança passa a predominar no debate público. Neste período não eram questionadas as formas de sociabilidades entre os alunos, e sim as práticas internas das escolas, os primeiros estudos apontam que a violência parte dos estabelecimentos escolares, consideradas autoritárias. No segundo estudo, já no final dos anos 1980 há um aumento das brigas físicas entre os alunos. Nos anos 1990 a autora aponta mudanças no padrão da violência, começam a ocorrer práticas de agressões interpessoais (agressões verbais e ameaças, são as mais frequentes), sobretudo entre o público estudantil. Os trabalhos realizados na década de 1990

trouxeram questões importantes, apontando, principalmente o aumento da criminalidade, da insegurança dos alunos e a deterioração do ambiente escolar. A autora cita como exemplo as escolas públicas do Rio de Janeiro em que o tráfico de drogas, disputas pelos territórios nos morros são consideradas as grandes causas de violência nas escolas, ou seja, as causas são referentes ao território geográfico no qual aponta que, o fato de escolas estarem próximas a favelas, ao tráfico de drogas e consequentemente ao crime, as tornam reféns da violência e seus alunos vítimas/agressores. Nesse caso, a violência analisada na escola reflete parte do ambiente externo em que as escolas se encontram.

Colombier (1989), no livro *Violência na Escola*, aponta fundamentos socioeconômicos e familiares como possíveis causas da violência na escola, entendendo esse fenômeno como atos de violência contra as instalações da escola, contra os professores, dos alunos uns contra os outros. Nessa perspectiva, a violência se iniciaria na família, com a falta de limites, referências, a desestruturação familiar; nas causas socioeconômicas, à exclusão social, falta de oportunidades, a influência da mídia e a falta de perspectivas. Priotto e Boneti retratam a violência nas escolas da seguinte forma: «Denominam-se violência escolar todos os atos ou ações de violência, comportamentos agressivos e antissociais, incluindo conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, atos criminosos, marginalizações, discriminações, dentre outros praticados por, e entre a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, familiares e estranhos à escola) no ambiente escolar» (Priotto & Boneti, 2009, p. 162).

Neste aspecto, e em relação a Portugal, como nos aponta Leonardo (2011, p.21), «a bibliografia é inexistente, no entanto, e apesar das características eminentemente religiosas que o ensino em Portugal assumiu ao longo da sua história, ou da aparente imunidade à violência que caracterizou um ensino fortemente normativo, seletivo e politicamente controlado durante grande parte do século XIX,

não nos parece provável que este tivesse ficado isento da influência deste fenómeno, quer por parte dos jovens alunos, quer dos professores e instituições escolares²».

Ainda segundo Leonardo, «apesar das transformações verificadas no ensino de Portugal, após abril de 1974, sobretudo durante a segunda metade da década de 1990 do século XX, a violência na escola passou a constituir um dos problemas sociais mais graves associados ao ensino; facto a que não foi alheio o grande interesse por parte da comunicação social» (2011, p.21). A grande incidência da opinião pública e um crescente interesse dos meios políticos levou que este problema surgisse com tal visibilidade que, aparentemente, a violência nas escolas seria algo que nunca se verificara até então em Portugal.

Hoje a violência nas escolas, em geral, relaciona-se com a disseminação do uso de drogas, o movimento de formação de gangues – eventualmente ligadas ao narcotráfico – e com a facilidade de portar armas, inclusive as de fogo. Tudo isso tendo como pano de fundo o fato de que as escolas perderam o vínculo com a comunidade e acabaram incorporadas à violência cotidiana do espaço urbano. Enfim, deixaram de ser o porto seguro para os jovens estudantes.

Portanto, é certo que em todo o mundo ocidental moderno o problema não é recente. Contudo, «tornou-se, hoje, uma grave questão social, convertendo-se em importante objeto de estudo e de preocupação por parte da sociedade e dos poderes públicos, de forma a se atender à necessidade de seu enfrentamento» (Abramovay, 2012, p.11).

A escola não é mais um «local neutro, resguardado dos riscos exteriores. É evidente que esse tipo de violência tem consequências internas e pode ser analisada dentro da lógica escolar» (Abramovay, 2015, p.14).

O espaço onde a escola se localiza tem influência sobre o seu cotidiano e na percepção de segurança dos alunos e adultos. Aspectos como a infraestrutura urbana, o perfil dos moradores e o tipo de comércio são alguns dos fatores que podem

² Tanto mais que a própria Igreja, instituição que durante séculos predominou no ensino em Portugal, preconizava o castigo físico como forma de punição adequada aos comportamentos menos corretos dos jovens.

interferir na visão sobre o bairro e sobre a própria escola. Além disso, podem facilitar ou dificultar o acesso à escola, melhorar ou piorar suas condições de segurança. Alteram, portanto, «sua rotina, suas relações internas, bem como as interações entre os membros da comunidade escolar com o ambiente social externo» (Abramovay, 2015, p.14).

A escola surge então, como um dos palcos possíveis desta mesma violência, neste caso, percebido como ocorrendo essencialmente entre os adolescentes. A questão assume aqui redobrada preocupação, por quanto este deveria, supostamente, ser um contexto de aprendizagem (também) de normas e valores de relação e de respeito pelo outro, materializado também em bens e propriedades alheios.

Maria E. Costa e Dulce Vale (1998, p.9) referem à existência de um «círculo vicioso, questionando se a violência teria efetivamente aumentado na proporção que lhe é atribuída, ou se, por outro lado, a visão e percepção dos acontecimentos teria passado a caracterizar-se por uma certa “seletividade” que não deixaria passar o que anteriormente seria relativizado».

Uma das principais questões, e que é motivo constante de preocupação das comunidades e dos responsáveis políticos, é saber até que ponto esta crescente visibilidade corresponde a uma maior percepção que o público tem destes fenômenos ou se resulta de um efetivo aumento da violência e frequência dos mesmos.

Como não poderia deixar de ser, mudou também o foco de análise do fenômeno em comparação aos primeiros estudos³. Inicialmente, a violência na escola era tratada como uma simples questão de disciplina. Mais tarde, passou a ser analisada como manifestação de delinquência juvenil, expressão de comportamento antissocial e ao caráter desviante que é atribuído ao fenômeno. Hoje, a violência nas

³ A análise sociológica sobre o desvio dos jovens tem sido desenvolvida em torno de dois modelos: o do controle social e o da identidade/subcultura, ambos partindo do pressuposto de que a adolescência é uma idade aberta e vulnerável ao desvio. Cf. Ferreira, P. (2000). Controle e identidade: a não conformidade durante a adolescência. *Sociologia: Problemas e Práticas*, 33, 55-85.

escolas é percebida de maneira muito mais ampla, sob perspectivas que expressam fenômenos como a globalização e a exclusão social, os quais requerem análises que não se restrinjam às transgressões praticadas por jovens estudantes ou às violências das relações sociais entre eles⁴.

A violência na escola tornou-se assim, um tema cotidiano, um importante objeto de reflexão das autoridades e um foco de notícia na comunicação social, que vem divulgando, principalmente, as violências que ocorrem nos arredores e dentro das escolas. Percebe-se que a sociedade, em geral, está bastante preocupada com os problemas da violência no ambiente escolar. Existe uma preocupação social com o fenômeno da violência. Os inúmeros artigos que têm vindo a público através da comunicação social são disso um exemplo.

A construção de uma visão crítica sobre o fenômeno da violência mostra-se fundamental, na medida em que permeia todas as relações sociais, em que são profundamente afetados os membros da comunidade escolar, como, por exemplo, alunos, professores e pais. A violência escolar tem numerosas causas e consequências e o papel de uma análise sociológica é conhecer e se interrogar sobre as categorizações de um dado problema social. A crescente preocupação com o tema, bem como a sua exposição, parece-nos um bom indicador da sua centralidade para os atores sociais.

Neste sentido, vemos então, na linha da tradição sociológica, que a partir do final do século XIX, a investigação incidiu principalmente sobre o paradigma do fato

⁴ Os estudos sobre a violência nas escolas teve início na década de 1980 com os estudos de Olweus, sobre o «bullying» que originou vários estudos em toda Europa na década seguinte. Na França, a investigação baseou-se durante muito tempo na análise legalista dos atos desviantes e delinquentes, passando depois a análises das «incivilidades». Em Portugal, é sobre a indisciplina que a investigação tem incidido. EUA, Canadá e Brasil, tem refletido preocupações mais específicas que só marginalmente têm afetado as comunidades europeias: a proliferação de armas na posse de alunos, o alastramento do consumo e tráfico de drogas ou a infiltração de gangues nos espaços escolares.

social⁵, emergente em Durkheim e Merton, entre outros autores. A procura das causas dos comportamentos desviantes e criminais focou-se nos indivíduos que infringiram as normas que estruturam o relacionamento social, sem que estas fossem questionadas. Com o surgimento do paradigma da reação social⁶, na década de 1960, verifica-se uma ruptura face à situação anterior passando a incidência da investigação do indivíduo infrator para a natureza da reação social gerada pela infração à norma.

Autores (Edwin & Lemert, 1953; Becker, 1963; Foucault, 1975 e Goffman, 1961) salientam a «importância do conhecimento das reações sociais relativamente àqueles que, individual ou coletivamente, se desviaram das normas, e que constitui um processo interativo com influência nas ações de todos aqueles que estão envolvidos no mesmo.» (apud Leonardo, 2004, p.5).

Num período mais recente, na emergência do paradigma das inter-relações sociais, a investigação passou a incidir nas trajetórias em que o ato desviante ou criminal se insere, procurando integrar as perspectivas dominantes das análises predominantes em períodos anteriores.

Enquanto instituição de socialização, a escola, colocada numa fase relevante do desenvolvimento dos indivíduos, e com o qual estes estabelecem uma intensa inter-relação social condicionadora das suas trajetórias de conformidade ou desvio, passou,

⁵ É o objeto central da teoria sociológica de Émile Durkheim, constituindo-se em qualquer forma de indução sobre os indivíduos que são tidos como uma coisa exterior a eles, tendo uma existência independente e estabelecida em toda a sociedade, que é considerada então como caracterizada pelo conjunto de fatos sociais estabelecidos. Só a fatos sociais onde houver organização definida. Também se define o fato social como uma norma coletiva com independência e poder de coerção sobre o indivíduo.

⁶ Surgi nos EUA, como uma nova corrente denominada «*Labelling Approach*», também conhecida como Teoria da Reação Social, do etiquetamento ou da rotulação. Emergiu com um novo enfoque sobre a formatação do delito, dando maior ênfase ao estudo do próprio sistema penal, inclusive na análise do seu funcionamento desigual. «Esta escola deixou estabelecido, finalmente, que a causa do delito é a lei, não quem a viola, por ser a lei que transforma condutas lícitas em ilícitas». (Aniyar de Castro, Lola. (1983). *Criminologia da reação social*. Tradução e acréscimos de Ester Kosovski. Rio de Janeiro. Forense).

assim, a ser um objeto de estudo determinante para a compreensão dos fenômenos do desvio e da criminalidade, não só no meio escolar, mas também na sociedade em geral.

A escola é também locus de produção e reprodução de violências nas suas mais variadas formas, enquanto estrutura e modo de organização produz e propaga a violência. Atualmente, verifica-se com maior nitidez uma tensão entre o sistema escolar e as expectativas dos jovens. A escola é um espaço de construção de saberes, de convivência e socialização, os jovens buscam no sistema escolar, «desenvolver suas habilidades, expandir relações sociais, realizar e construir desejos, impulsos que colaboram na formação de identidades» (Abramovay, 2006, p.29).

Nesse sentido, torna-se necessário questionar «o próprio conceito de violência, inserindo-o num quadro compreensivo mais amplo que tenha em conta as práticas, as representações e as relações de força que, em cada sociedade, os diferentes atores sociais fazem de determinados atos» (Lisboa, 2006, p.16).

São vários os fatores que contribuem para a singularidade dos conflitos e das violências no cotidiano escolar. Primeiramente, há que se observar como é determinado o papel do aluno na dinâmica escolar. A escola estabelece normas que visam organizar o seu funcionamento, mas que, na maioria das vezes, não conseguem responder aos seus objetivos e, além disso, são formuladas e implementadas de forma unilateral, sem se considerar a palavra do aluno, o mesmo pode-se dizer às punições.

Um segundo ponto de conflito «é a falta de diálogos dos adultos da escola, representados por professores, diretores e outros membros do corpo técnico pedagógico com os jovens, o que vai além da sua identidade como aluno», conforme nos diz Abramovay (2006, p.29).

O aumento da violência nas escolas tem sido observado pela sociedade, sendo diversos os episódios envolvendo agressões verbais, físicas e simbólicas aos atores da comunidade escolar, fato que despertou as atenções das diversas instâncias governamentais, dos organismos internacionais e da sociedade civil.

Poucos temas têm merecido tanta atenção hoje, como o da violência. Além da multiplicidade de formas assumidas pela violência, existem, diferenças entre períodos históricos e culturais no que tange a compreensão sobre o tema. Abramovay nos diz que «a violência é um conceito relativo, histórico e mutável, enquanto categoria nomeia práticas que se inscrevem entre as diferentes formas de sociabilidade em um dado contexto sociocultural e, por isso, está sujeito a deslocamentos de sentidos» (Abramovay, 2006, p.54).

A palavra violência deriva do latim *vis* que significa força (Michaud, 1986), talvez seja por isso, que muito facilmente o conceito de violência se confunda e misture com o conceito de agressão. Fischer (1994, p.15) defende que a violência, de uma forma simplificada, manifesta-se através da agressão e significa o uso material da força. Este autor diz que:

A agressão como forma de violência social deve ser integrada numa perspectiva que leve em consideração o peso do contexto social, as condições econômicas nas quais vivem os indivíduos e os seus valores culturais.

Enquanto para Fischer a violência reside no uso material da força, para Alain Guillotte (1999) este se encontra na metáfora médica de sintoma, onde o invisível é considerado como essencial, isto é, a violência é entendida como um estado interior ou como um código que revela a angústia do emissor. Assim sendo, a violência não é tida como uma ação unilateral, na medida em que o comportamento agressivo é uma reação a algo exterior.

Há autores que consideram que a violência é constituinte da própria condição do ser humano (Arblaster, 1996). Contudo a perspectiva mais desenvolvida na literatura sobre violência é a recusa de determinismos essencialistas, sendo comum advogar-se que a estrutura e o modo de organização da sociedade produz e propaga a violência.

Chesnais (1981) defende que o único referencial empírico do conceito é a violência física, atos e episódios que podem resultar em danos irreparáveis aos indivíduos e, conseqüentemente exigem a intervenção da sociedade mediante o

Estado. Estão excluídas, portanto, a violência moral, simbólica e a violência econômica (atentados à propriedade, ou privações de ordem econômica). A análise de Chesnais implica referir-se exclusivamente à chamada violência dura.

Outros autores consideram limitada a abordagem que restringe o conceito de violência à violência física, na medida em que tal definição não leva em conta que pode existir um componente forte de subjetividade no entendimento que um indivíduo tem do fenômeno (Roché, 1994).

Como já foi dito, numa aceção bastante ampla dir-se-á que a violência corresponde a todo o comportamento que produz danos ou efeitos nocivos, física ou emocionalmente noutra pessoa (Freire, 2001). A violência é um conceito muitas vezes associado à força, crueldade ou mesmo tirania, ou à utilização de meios ilícitos para obrigar alguém a fazer ou permitir que se faça algo que não quer, ou seja, violência é muitas vezes identificada como coação.

Neste sentido, consideramos a definição de Rosário Ortega (2003) complementar a anterior. Segundo a autora, a violência é um fenômeno em que há uma constante: algumas pessoas, por si sós, institucionalmente ou em grupo, impedem ou dificultam que outras pessoas tenham livre acesso ao gozo dos direitos humanos, desde os direitos mais básicos, como o direito ao bem-estar físico e à segurança até ao direito à cultura, por exemplo.

Podemos então dizer que no essencial a violência consiste na identificação de comportamentos agressivos, os quais para serem compreendidos, devem ser enquadrados nos vários contextos onde os comportamentos ditos violentos ocorrem. No entanto, isto só não chega, na medida em que as ações violentas não são unilaterais. Nesse sentido, há que procurar não só as causas que provocam tais sintomas, como procurar com que intenção os atos violentos foram praticados. Existem, contudo outras «violências».

A violência escolar foi incluída no cenário nacional e internacional como um dos grandes desafios a serem enfrentados no estabelecimento de uma Cultura de Paz. Esse tema é cercado de grandes dificuldades, em termos da formulação de conceitos e

explicações sobre as origens e as causas dos atos violentos praticados no ambiente escolar (Debarbieux, 1996, 1998; Chesnais, 1981; Dupâquier, 1999), cobrindo também uma definição generalista, que inclui uma grande diversidade de situações, que vão desde pequenas infrações e ataques a bens materiais até situações que representam risco de vida. Essas são as realidades e manifestações dessas formas distintas e diferentes de violência.

No estudo da violência em meio escolar encontramos vários modelos de análise, os quais procuram contribuir para uma melhor compreensão do fenómeno da violência, na medida em que se dedicam a casos específicos de violência, tais como: «vandalismo, bullying, agressividade, perturbações do comportamento (*conduct disorders*), passagem ao ato (*acting out*), comportamento de oposição (*oppositional behavior*), perturbação da atenção com hiperatividade (*attention deficit disorder with hyperactivity* ou *ADD-H*), comportamento delinquente, défice de competências ou fatores de desenvolvimento» (Maria E. Costa e Dulce Vale, 1998, p.10). Estes domínios remetem-nos para modelos que vão desde competências sociais/antissociais até modelos de desenvolvimento pessoal.

As violências praticadas pelos jovens podem ser cruéis, causar sofrimento. Este pode traduzir-se não apenas por agressões físicas, mas por formas de assédio diário e repetido que deixam marcas muito profundas. Muitas vezes está violência não é levada a sério pelas autoridades escolares e as crianças têm relutância em reportá-lo.

A discussão sobre violência é importante, porque é um fenómeno que se desdobra no ambiente da instituição escolar. Ao analisar o fenómeno da violência, vemo-nos diante de uma série de dificuldades, não apenas por ser complexo, mas, principalmente, porque nos faz refletir sobre nós mesmos, sobre nossos pensamentos, sobre nossos sentimentos. De modo geral, a violência se confunde, se interpenetra, se inter-relaciona com agressão e/ou com indisciplina quando se manifesta na esfera escolar (Nogueira, 2003).

Assim, podemos afirmar que a violência em meio escolar tanto em Portugal, como no Brasil e em outros países, tanto decorre da situação de violência social que

atinge a vida dos estabelecimentos (a violência na escola). Como também está relacionado há fatores que têm caracterizado nossa sociedade nos últimos anos: o intenso processo de urbanização, as migrações internas com suas consequências de desenraizamento social, cultural, afetivo e religioso, a acelerada industrialização, o impacto das políticas neoliberais, a expansão das telecomunicações, a cultura do consumo, a enorme concentração de renda, a crise ética, o aumento da exclusão e do desemprego. Mas essa violência pode também expressar modalidades de ação que nascem no ambiente pedagógico, neste caso a violência da escola que abrigam uma série heterogênea e complexa de fenômenos.

Vemos que, nos últimos anos, vêm sido realizadas pesquisas comparadas transnacionais sobre a violência nas escolas, que têm incidido sobre os crimes, vitimação, práticas de violência. Estas pesquisas têm demonstrado que a violência nas escolas, está intimamente associada aos sentimentos de (in)segurança que nelas se vivem. E é neste sentido que vem sendo desenvolvidos trabalhos para minimizar a violência nas escolas.

O problema social que é a violência nas escolas vem sendo estudado desde 2001, em resposta a uma recomendação emitida pelo Comitê sobre os Direitos da Criança, a Assembleia Geral, em sua resolução 56/138, que solicitou ao Secretário Geral que coordenasse um estudo profundo sobre a questão da violência contra a criança e que emitisse recomendações para ações adequadas a serem submetidas à apreciação dos Estados-membros. Em Fevereiro de 2003, iniciou-se um estudo que foi designado pelo Secretário-Geral das Nações Unidas. O Estudo segue a definição de criança prevista no Artigo 1 da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), a saber: «qualquer ser humano com menos de 18 anos de idade, exceto se, pela lei aplicável no país às crianças, a maioridade for conferida em idade inferior». A definição de violência é a prevista no Artigo 19 da CDC: «todas as formas de violência física ou mental, dano ou sevícia, abandono ou tratamento negligente; maus tratos ou exploração, incluindo a violência sexual». Também usa o conceito adotado no Relatório Mundial sobre Violência e Saúde (2002), a saber: o «uso intencional de violência ou força física contra

crianças por parte de um indivíduo ou grupo que resulte ou possa resultar em um dano real ou potencial à sua saúde, sobrevivência, desenvolvimento ou dignidade».

Em 2001, o Comitê dos Direitos da Criança emitiu o Comentário Geral número 1 sobre os objetivos da educação (CRC/GC/2001/1), enfatizando que o processo educacional deve, ele próprio, estar baseado nos direitos garantidos pela Convenção e promove-los. Isso significa que os Estados devem tomar as medidas necessárias para garantir que todas as escolas respeitem, por exemplo, o direito da criança à não discriminação (artigo 2), à liberdade de expressão (artigo 13) e à proteção contra todas as formas de abuso e exploração sexual (artigo 34). Eles também devem garantir que as crianças sejam plenamente protegidas da intimidação ostensiva (*bullying*) e de outras formas de violência praticadas por outros estudantes. O Comitê observou que não proteger estudantes dessas formas de violência pode constituir uma negação do seu direito à educação (Artigos 28 e 29, OMS, 2014, p.121)

Segundo dados do Relatório mundial sobre a prevenção da violência de 2014, *Em todo o mundo, mais de 500 jovens são assassinados a cada dia*. Embora mais de 50% dos países pesquisados relatem ter adotado planos de ação nacionais para enfrentar a violência juvenil, apenas 25% relatam dispor de pesquisas nacionais para medir a magnitude e as consequências da violência juvenil, e identificar seus fatores de risco. Os fatos principais destacados neste relatório são: em todo o mundo, estima-se que ocorram 200 mil homicídios entre jovens de 10 a 29 anos de idade a cada ano, correspondendo a 43% do total anual de homicídios; em mais de 80% das mortes causadas por violência juvenil, a vítima é do sexo masculino; para cada jovem que morre, muitos outros sofrem ferimentos que exigem tratamento hospitalar; além de mortes e ferimentos, a violência juvenil pode resultar em problemas de saúde mental e aumentar comportamentos de risco, como tabagismo, consumo de bebida alcoólica e uso de drogas, e sexo inseguro; perpetradores e vítimas de violência juvenil frequentemente apresentam um longo histórico de envolvimento com violência, e muitos foram vítimas de maus-tratos na infância (OMS, 2014).

O Relatório Mundial sobre Prevenção da Violência de 2014 apresenta os progressos realizados pelos países em relação à implantação das recomendações do Relatório Mundial sobre Violência e Saúde de 2002.

A publicação do *Relatório Mundial sobre Violência 2014* coincide com as propostas no sentido de inserir diversos objetivos de prevenção da violência na agenda de desenvolvimento pós 2015. Esses objetivos incluem reduzir em 50% as mortes relacionadas com a violência em todos os lugares do mundo, e eliminar a violência contra a criança e todas as formas de violência contra mulheres e meninas até 2030.

Quer esses objetivos sejam ou não adotados, sua proeminência o debate até este momento confirma a relevância da prevenção da violência entre os desafios que as sociedades confrontam, hoje e no futuro.

De fato, «a prevenção da violência constitui uma das cinco prioridades indicadas como as mais importantes por cinco milhões de cidadãos que, por meio de consultas globais realizadas pela Organização das Nações Unidas, transmitiram suas opiniões sobre o foco da nova agenda de desenvolvimento» (OMS, 2014, p.7).

O *Relatório Mundial sobre a Prevenção da Violência de 2014* baseia-se em compromissos existentes, firmados por diversas agências da ONU, que garantiram seu apoio aos países em seus esforços de prevenção da violência. Identifica lacunas e oportunidades evidentes, e inspira o desejo de agir. Além disso, fornece uma base e um conjunto de indicadores para o acompanhamento de futuros progressos.

O presente estudo pretende suscitar uma reflexão sobre a utilização da teoria da representação social de Moscovici enquanto ferramenta teórico-metodológica na pesquisa sobre as representações e práticas de violência de adolescentes em contexto escolar.

Moscovici (1989) define representações sociais como um sistema de valores, de noções e de práticas relativas a objetos, aspectos ou dimensões do meio social que permitem não somente o estabelecimento do quadro de vida dos indivíduos e dos grupos, mas que constitui igualmente um instrumento de orientação, de percepção das situações e de elaboração de respostas. A representação é assim entendida como «construção de um objeto e expressão de um sujeito» (Vala, 1993, p.354).

As representações sociais são fenômenos complexos ativados e ativos na vida social. Na sua riqueza, encontramos diversos elementos que são, por vezes, estudados isoladamente: elementos informativos, cognitivos, ideológicos, formativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens, etc. Mas esses elementos estão sempre organizados como uma espécie de saber que revela algo sobre a realidade como nos diz Jodelet (1989, p. 39), «uma modalidade de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social».

Desta forma, as representações sociais remetem inevitavelmente para as pertenças sociais do sujeito, as suas modalidades de comunicação, a sua funcionalidade e eficácia social. Somos levados a classificar diferentemente os fatos e, os que não correspondem às nossas representações são considerados como menos relevantes (Moscovici & Hewstone, 1983). Em cada sociedade podem existir diferentes representações para um mesmo objeto devido a clivagens entre grupos, determinadas por condições socioeconômicas e sistemas de orientação diferentes. Vala (1996) considera as representações como sociais porque são partilhadas por uma variedade de sujeitos, podendo deste modo ter uma função identitária para os grupos que as compartilham, ou seja, permitem definir a sua identidade, proteger a sua especificidade de grupo, situando-as num determinado contexto social.

E é neste sentido, que a violência remete-nos para a ideia de representação social, nos termos definidos por Jodelet (1989) e por Lourenço e Lisboa (1992):

A violência não constitui uma totalidade homogênea, mas expressa-se sob formas diversas, de maior visibilidade ao nível físico, sexual, psicológico, de discriminação sociocultural, ou, como um certo mal-estar social; um ato considerado violento é sempre representado como uma transgressão, constituindo pelo menos para quem o representa, um poder arbitrário não aceite (*apud* Lisboa, 2006, p.16).

A escola, enquanto instituição acaba sofrendo os efeitos de processos sociais mais amplos. A proposta aqui apresentada pretende suprir uma ausência de

conhecimento sobre as representações e práticas dos adolescentes acerca da violência nas escolas, relacionando os processos de construção dessas violências, da sua incorporação por parte dos atores sociais e a sua tradução em práticas.

Esta investigação pode dar um contributo no sentido de apresentar relatos das experiências vivenciadas por alunos, procurando captar a percepção e vivências desses atores sociais no cotidiano escolar, bem como a preocupação desses atores em desenvolver estratégias que sejam capazes de minimizar a violência neste contexto. Neste sentido, vamos agora aos conceitos estudados.

PARTE II

ESCOLA, DELINQUÊNCIA E VIOLÊNCIA

CAPÍTULO 2

A ESCOLA

Capítulo 2. A Escola

A escola, tal como a conhecemos hoje, é parte de uma forma específica de ordenação do mundo que se inicia com a modernidade. As suas raízes, como mostra Ariès (1981), estão profundamente interligadas às mudanças que ocorrem a partir deste período. O modo de organizar o processo, a reconfiguração da família e dos papéis de seus membros, a redefinição e a ampliação da educação escolar foram algumas destas mudanças.

Nesta nova forma de configuração da vida social, não é apenas a exigência de conhecimentos que aumenta, mas também a necessidade de conviver em agrupamentos mais amplos e diversificados. É para dar conta desta complexificação é que a escola se torna uma instituição cada vez mais presente na vida social, ocupando um lugar central e cada vez mais longo na formação do indivíduo.

A escola, enquanto instituição social, é um espaço onde as diferenças se encontram e, portanto, local permanente de potenciais conflitos. É na escola que as diferentes formas de educação e valores familiares, culturais, etnias, religiões, etc., se encontram. Neste sentido, uma importante função social da escola seria ensinar a conviver em grupo, necessidade que se torna ainda mais proeminente quando se considera a necessidade de se relacionar e conviver com grupos cada vez mais amplos.

Ao lado da família, a escola é uma das principais instituições responsáveis pela transmissão do capital cultural e é, também, uma das principais contribuidoras para a manutenção e perpetuação da estrutura social (Bourdieu, 2002). Contrapondo-se à ideologia da escola libertadora, Bourdieu buscou demonstrar, em toda a sua obra, e especialmente em *A reprodução* (Bourdieu e Passeron, 1975), a contribuição do sistema escolar para a reprodução da sociedade. O sistema de ensino é um dos mecanismos responsáveis pela perpetuação das estruturas sociais, ao lado de outros, como o sistema económico e o sistema sucessório. Mas, segundo Bourdieu (2002), nas sociedades modernas o sistema de ensino tem um peso grande em tal perpetuação, contribuindo com parte importante na transmissão de poder e de privilégios, ao

substituir mecanismos de transmissão que operam na família. Segundo Bourdieu (1998), a contribuição da escola para a reprodução social ocorre, sobretudo, pelo sancionamento da transmissão familiar do capital cultural. Assim, nas sociedades modernas, a legitimação da herança cultural familiar passa pela escola.

O papel da escola tem sido ratificar, sancionar e transformar em mérito escolar heranças culturais provenientes da família (Bourdieu, 2002). Isto é o que a escola tem feito. Mas, na própria obra de Bourdieu, podemos encontrar elementos que permitem vislumbrar diferentes possibilidades.

Bourdieu (2003), ao falar a respeito do caráter conservador da escola, parece apontar vias por meio das quais essa instituição poderia exercer outro papel, quando aborda a questão do acesso aos bens culturais, ao afirmar o que a escola não faz, ou o que ela poderia fazer para assumir outra função:

ao se eximir de trabalhar de forma metódica e sistemática, através da mobilização de todos os meios disponíveis, desde os primeiros anos da escolaridade, em proporcionar a todos, na situação escolar, o contato direto com obras ou, pelo menos, um substituto aproximativo dessa experiência, a instituição escolar abdica do poder, que lhe incumbe diretamente, de exercer a ação continuada e prolongada, metódica e uniforme, em suma, universal ou tendendo à universalidade; ora, tal ação é a única capaz de produzir em série, provocando grande escândalo entre os detentores do monopólio da distinção culta, indivíduos competentes, providos dos esquemas de percepção, de pensamento e de expressão que são a condição da apropriação dos bens culturais, e dotados da disposição generalizada e permanente para se apropriar de tais bens. A Escola (...) poderia compensar (pelo menos, parcialmente) a desvantagem inicial daqueles que, em seu meio familiar, não encontram a incitação à prática cultural, nem a familiaridade com as obras, pressuposta por todo discurso pedagógico sobre as obras, com a condição somente de que ela utilize todos os meios disponíveis para quebrar o encantamento circular de processos cumulativos ao qual está condenada qualquer ação de educação cultural (Bourdieu, 2003, p. 108).

Neste trecho da obra de Bourdieu, parece ser possível pensar outro papel social para a escola que não o de apenas reprodutora da ordem social. Para o autor, se a

escola usasse de todos os seus recursos pedagógicos com vistas a atender a todos os estudantes, ela poderia colocar em condições de igualdade, ou menos desiguais, aqueles que chegam até ela desprovidos ou, talvez, menos providos de capital cultural. Como tal, oferecendo aos alunos das camadas populares a capacidade de desfrutar dos bens da cultura erudita, o acesso a tais bens não seria mais um fator distintivo. Deste modo, a escola poderia «compensar» uma desvantagem inicial, rompendo a circularidade da reprodução.

A escola não pode, nem conseguirá, operar uma revolução social que transformará a sociedade. Trata-se somente de reconhecer que a escola pode ter um papel social diferente, ao lado de outras instituições, pelo menos em termos individuais. Essa tem sido afinal, a conclusão dos trabalhos que se têm dedicado a investigar o sucesso escolar nas camadas populares, estudando o acesso e a permanência de estudantes pobres no ensino superior. Embora sejam exceções que confirmem a regra, as histórias desses estudantes mostram que nem só de reprodução vive a nossa escola.

Neste aspeto, a obra de Bourdieu ajuda- nos a pensar sobre a possibilidade de a escola ocupar esse outro lugar. Tratando da relação entre escola e família, Bourdieu afirma existirem dois tipos de aprendizado (ou duas formas de se acessar a cultura): um precoce, homeopático, proporcionado pela família; e outro tardio, sistemático, oferecido pela escola. Essas duas agências socializadoras podem determinar duas formas distintas de se relacionar com a cultura, ou seja, uma forma mais familiarizada, leve, fácil, uma segunda natureza, desembaraçada, despretensiosa; e a outra tensa, pretensiosa, sujeita a erros, confusões, que demanda tempo e esforço individual.

Portanto, família e escola representam duas maneiras de transmissão de herança económica e cultural. São duas instituições estruturadas para tal transmissão e que possuem uma relação de interdependência, na qual uma se alimenta da outra e vice-versa. Ambas são espaços que servem como mantenedores de uma ordem social hierárquica, desigual e assimétrica e que estimulam, ou não, uma predisposição à cultura.

Por outro lado, se para alguns a escola é complemento e continuidade da socialização primária, para outros ela tem a função de formar, oferecer tardiamente determinadas formas de pensamento e categorias de entendimento. Esse é o caso das camadas populares. Assim, segundo Bourdieu (2003, 107):

quanto mais a escola abandona à família a sua tarefa, mais consagra as desigualdades existentes, quanto mais a tarefa de transmissão cultural for abandonada pela Escola à família tanto mais a ação escolar tenderá a consagrar e legitimar as desigualdades prévias, já que o seu rendimento depende da competência – prévia e distribuída de forma desigual – dos indivíduos sobre os quais ela se exerce).

A escola vai exercer, assim, a sua função conservadora ao cobrar do estudante justamente aquilo que ela não ensina, bem como a não cobrar o que – ou melhor, o modo como ela ensina. A cultura legitimada pela instituição escolar é a cultura das camadas dominantes, aquela com quem os filhos destas classes têm contato prático e adquirem familiaridade, desde quando vêm ao mundo. A relação com a linguagem – tida como «refinada», «elegante», «natural» etc. – destas classes está bem próxima da linguagem da escola. Também a relação destas classes com a cultura tida como legítima – «familiar», «desenvolta», «desinibida» etc. – é aquela mais valorizada (ocultamente) pelas avaliações escolares. Entretanto, tais aspetos são tomados pela escola como «pré-requisitos», algo que a escola não precisa ou deve ensinar, ou, então, como «dons» naturais (Bourdieu & Passeron, 1975).

Vemos, então, que a modernização do sistema educativo passa pela sua descentralização e por um investimento das escolas como lugares de formação. As escolas têm de adquirir uma grande mobilidade e flexibilidade, incompatível com a inércia burocrática e administrativa que as tem caracterizado. Trata-se de «erigir as escolas (e os agrupamentos de escolas) como espaços de autonomia pedagógica, curricular e profissional, o que implica um esforço de compreensão do papel dos estabelecimentos de ensino como organizações, funcionando numa tensão dinâmica

entre a produção e a reprodução, entre a liberdade e a responsabilidade» (Nóvoa, 1992, p.1).

Segundo Nóvoa (1992, p.2), «a sociologia das organizações escolares tem-se aberto crescentemente aos modelos políticos e simbólicos. Os modelos políticos introduziram novos conceitos (poder, disputa ideológica, conflito, interesses, controlo, regulação) que enriqueceram a análise das organizações escolares. Os modelos simbólicos colocaram a tónica no significado que os diversos atores dão aos acontecimentos, e no carácter incerto e imprevisível dos processos organizacionais mais decisivos». De modos diversos, estes dois tipos de modelos devolveram aos atores educativos o papel de protagonistas que os modelos anteriores (racionais, recursos humanos, sistémicos, etc.) lhes tinham procurado retirar.

O funcionamento de uma organização escolar é «fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos» (Nóvoa, 1992, p.2).

Os estudos centrados nas características organizacionais das escolas tendem a construir-se com base em três grandes áreas: «1) a estrutura física da escola, dimensão da escola, recursos materiais, número de turmas, edifício escolar, organização dos espaços, etc.; 2) a estrutura administrativa da escola, gestão, direção, controlo, inspeção, tomada de decisão, pessoal docente, pessoal auxiliar, participação das comunidades, relação com as autoridades centrais e locais, etc.; 3) a estrutura social da escola, relação entre alunos, professores e funcionários, responsabilização e participação dos pais, democracia interna, cultura organizacional da escola, clima social, etc.» (Nóvoa, 1992, p.2).

Neste aspeto, Nóvoa (1992, p.4), aponta para o retrato de uma escola eficaz, na qual deveria possuir: «1) autonomia da escola, que significa a dotação das escolas com meios para responderem de forma útil e atempada aos desafios quotidianos; implica a responsabilização dos atores sociais e profissionais; aproxima o centro de decisão da realidade escolar; contribui para a criação de uma identidade da escola, de um ethos específico e diferenciador que facilite a adesão dos diversos atores e a elaboração de

um projeto próprio; 2) liderança organizacional, que seria um fator de promoção de estratégias concertadas de atuação em projetos de trabalho; implica participação colegial que envolva a comunidade educativa; 3) articulação curricular, que exige uma boa planificação curricular e uma adequada coordenação dos planos de estudos; defende a opção por modalidades de avaliação formativa; 4) otimização do tempo, onde seria privilegiado a otimização do tempo disponível, respeitando os ritmos próprios de cada indivíduo; 5) estabilidade profissional, um clima de segurança e de continuidade, conjugado com margens de mobilidade como fator de incentivo e inovação; 6) formação de pessoal, articulação com o projeto educativo da escola; formação-ação e investigação-ação que deem um contributo efetivo para a melhoria das escolas; 7) participação dos pais, grupo interveniente no processo educativo através de apoio ativo e participação em decisões; individualmente, os pais podem ajudar a motivar e a estimular os seus filhos, associando-se aos esforços dos profissionais de ensino; 8) reconhecimento público, cada membro da escola deve procurar a identificação com um conjunto de valores comuns que edificam a identidade da organização escolar; 9) apoio das autoridades, ao nível material e económico e também na perspetiva de aconselhamento/consultoria; as autoridades podem disponibilizar recursos humanos qualificados que ajudem a desenvolver uma avaliação-regulação (a posteriori) das escolas, que não pode ser confundida com um controlo normativo e prescritivo (a priori)».

Mas vemos, também, que as escolas são todas muito diferentes entre si, mesmo com normas e regras iguais a todas, com o mesmo calendário escolar e currículos nacionais em comum, cada escola tem o seu mundo próprio com cultura e clima específicos, características próprias e uma comunidade em particular. Mesmo com a proximidade geográfica entre algumas escolas, são observadas vivências distintas, mundos escolares diferentes, climas escolares diferentes, metas e objetivos distintos uns dos outros.

Como salienta Barros (2010, p.37), «cada escola cria uma cultura própria de exigência, de expectativa, de permissividade e tolerância, de rigor e de valores que são próprios daquela comunidade educativa, daquelas pessoas, daquela organização

enquanto um todo autónomo dotado de uma idiossincrasia e de uma personalidade própria».

A escola, como ambiente estimulante, propicia novas experiências, novas abordagens, vontade de inovar e inventar soluções, mas o inverso também se observa. A cultura que se vive em uma escola pode ser determinante para a construção do diálogo e da paz, um clima escolar de respeito e trocas ou, inversamente, para o favorecimento de formas de atuação indisciplinadas ou até mesmo de rejeição.

O clima da escola e a sua cultura organizacional são o horizonte, a partir do qual a escola, enquanto organização complexa, se estrutura e se organiza, quer ao nível das relações formais quer ao nível das relações informais, da comunicação e das relações de poder que se estabelecem.

Na cultura organizacional, o modo como a escola funciona e se organiza são aspetos que podem ser determinantes e que podem potencializar todo o seu funcionamento, ou minimizar fenómenos de relacionamento humano no seu contexto, nomeadamente: violências, bullying, indisciplina, exclusão e até mesmo evasão.

Valores e regras claras na escola, decididas de forma participativa por toda a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, pais), têm influência no ambiente e nas relações humanas. Não basta que as regras existam, elas precisam ser incorporadas pelos atores sociais envolvidos no contexto escolar. Precisam ser claras e partilhadas para que possam ser compreendidas e aceites, não como uma imposição arbitrária, mas como uma necessidade de vivência coletiva.

O clima ou a cultura da escola, muitas vezes, não se identifica com a estrutura formal da organização. Para Barros (2010), «o clima como elemento distintivo das organizações tem relação com valores, crenças e expectativas mantidas coletivamente pela organização e pela maioria dos seus membros» (p.38). O clima organizacional pode incidir em distintos resultados nas escolas, entre outros, o nível de aprendizagem, a satisfação, o abandono dos episódios de incividades e provocação de alunos.

A ideia de que a atmosfera presente na escola tem um papel no seu desempenho vem sendo investigada, de maneira insistente, por pesquisadores de vários países, entre eles Brunet (1987), Apodaka et al. (1991), Brunet (1992), Vázquez (1996), Cornejo & Redondo (2001), Blaya (2002), Fernández Aguerre (2004), Fernández (2004), Blaya et al. (2005), e se constitui em um fator que só pode ser modificado a partir de atitudes dos próprios atores envolvidos.

Vemos também que o conceito de clima organizacional é muito próximo e interligado ao de cultura organizacional. Embora diferentes, existe relação de reciprocidade entre ambos e configuram possibilidades distintas de pesquisa, partilham entre si valores, crenças, normas formais e informais, objetivos e finalidades. Como salienta Blaya (2008, p.19), «o clima escolar é uma construção sociológica que está simultaneamente na origem dos comportamentos dos indivíduos, mas também é fruto da percepção individual e coletiva do ambiente educativo».

O ambiente que se vive nas escolas e as relações humanas que se estabelecem podem fazer a diferença. Neste caso, a indisciplina não é uma fatalidade em todas as escolas e, muito menos, o bullying e a violência. Pode não existir ou ocorrer de forma esporádica ou acidental ou, pelo contrário, ser uma presença indesejável no cotidiano de alguns adolescentes e daqueles que participam daquela comunidade educativa.

As escolas como organizações de grandes dimensões (que são, na sua maior parte) são também, hoje como antes, lugares de muitos tipos de violência e de agressividade, desde aquela que se expressa fisicamente até à mais subtil forma de violência psicológica. Muitas vezes, «essa realidade tem um carácter escondido, porque as vítimas sentem medo de denunciá-la. Por isso, a par da sensibilização para o problema dos diferentes educadores no interior de cada escola, o diagnóstico rigoroso destas situações é um elemento crucial para qualquer projeto de intervenção nesta área», como sublinha Dan Olweus (2000 apud Veiga Simão, Freire & Sousa Freire, 2006, p. 159).

A escola, que na sua essência deveria ser vista como um local de aprendizagens de normas, valores e respeito pelo outro, passou também a ser vista como um lugar que transmite sentimentos de insegurança. Esta questão ocupa há alguns anos um lugar importante no cenário mundial.

A escola, um ambiente social antes considerado seguro, deixou de ter essa característica, não só em Portugal e no Brasil, mas em numerosos países do mundo. Embora revestidas das nossas peculiaridades «as questões detetadas mostraram os sofrimentos comuns a que as vítimas são submetidas, bem como a similaridade de certos fenómenos e implicações» (Debarbieux & Blaya, 2002, p.11).

Segundo Walgrave (1992), «a escola possui um *inegável efeito causativo* sobre a origem da delinquência». Para ele, o fator decisivo é, sobretudo, a «atmosfera sociocultural da escola, composta da soma de seus valores, atitudes e comportamentos em comum» (apud Debarbieux & Blaya, 2002, p.115).

Existem escolas que são historicamente violentas, enquanto outras passam por situações conjunturais de violência. Não existem situações deterministas, e a origem da violência faz parte de um quadro institucional e social, que, por sua vez, está sujeito a mudanças.

A escola, ou melhor, cada escola, não pode ocultar a si própria e aos outros esta realidade, sob pena de estarmos a formar futuros cidadãos passivos, indiferentes ao sofrimento alheio e acríticos. Claro que esta problemática não se esgota na ideia muito louvável do papel das escolas e dos educadores na formação para uma cidadania ativa futura das novas gerações, ela inscreve-se também no aqui e no agora, ou seja, nos direitos das crianças e dos jovens.

Compreende-se que a escola se constitui como um espaço de grande significância para as crianças, adolescentes e jovens, e os que não gostam dela têm maior probabilidade de apresentar desempenhos insatisfatórios, comprometimentos físicos e emocionais à sua saúde ou sentimentos de insatisfação com a vida. Os relacionamentos interpessoais positivos e o desenvolvimento académico estabelecem

uma relação direta, onde os estudantes que perceberem esse apoio terão maiores possibilidades de alcançar um melhor nível de aprendizado, portanto:

A aceitação pelos companheiros é fundamental para o desenvolvimento da saúde de crianças e adolescentes, aprimorando as suas habilidades sociais e fortalecendo a capacidade de reação diante de situações de tensão. Quando as situações de *bullying*⁷ se fazem presente, inúmeros conflitos passam a existir entre os jovens, conforme seus próprios relatos (Grossi & Santos, 2009, p.257).

Abramovay (2003, p.41) salienta que «a escola, embora seja vista como chave de oportunidade para uma vida melhor, pode ser também local de exclusão social». Ou seja, pode discriminar e estigmatizar, marginalizando formal ou informalmente.

A escola precisa ser um local de vivências, deve propiciar espaços e condições de trabalho aos alunos que querem estar a estudar, àqueles que em grupo querem trabalhar, brincar, conversar e partilhar, «aos professores que querem e precisam se reunir, espaços para discutirem, partilharem preocupações didáticas e pedagógicas, espaços para atender os alunos, espaços para prepararem as aulas, corrigirem trabalhos, planejarem, enfim, as condições necessárias ao desenvolvimento do trabalho profissional e que não existem em muitas escolas» (Abramovay, 2003, p.121).

A violência é construída e, logo, pode ser também *desconstruída*, com estratégias que protejam as escolas de violências, tanto as que vêm de fora para dentro, como as interiores, aquelas que fazem parte do contexto escolar.

Escolas organizadas, bem cuidadas, com regras claras de comportamento, com segurança no seu exterior e interior, onde existe um clima de entendimento, valorização dos alunos e dos professores, diálogo, sentimento de pertença e poder de negociação entre os diferentes atores podem mudar situações críticas. «Assim como

⁷ O bullying ocorre quando alguém mantém o domínio social sobre o outro através de comportamentos agressivos abertos (Olweus, 1989). Identifica-se pela intencionalidade de magoar alguém que é alvo de prática agressiva. Esta forma de comportamento agressivo é descrita como deliberada, com frequência persistente, podendo durar semanas, meses ou anos, sendo difícil às vítimas defenderem-se.

cultivar os vínculos com a comunidade, abrir as escolas nos fins de semana, para atividades sociais, culturais e esportivas, e ainda contar com a participação ativa dos pais dos alunos, pode tornar as escolas espaços mais seguros e novamente respeitados na sociedade» (Abramovay, 2002, pp.84-85). Dessa forma, evitando posturas delinquentes na escola, como vemos a seguir.

CAPÍTULO 3

ADOLESCÊNCIA E DELINQUÊNCIA

Capítulo 3. Adolescência e Delinquência

A delinquência não é um fenómeno exclusivo das sociedades contemporâneas; existiu desde sempre e em todos os grupos sociais, variando apenas a forma como se caracteriza e se torna visível ao longo dos tempos.

Contudo, nos dias de hoje, adquire especial distinção pelas questões sociais que coloca em causa no seio de uma determinada sociedade, especialmente quando reportada aos atos dos seus membros mais novos, as crianças (Carvalho, 2012).

Nos estudos realizados por Moffitt (1993), este autor indica que o indivíduo pode ingressar no mundo da marginalidade em diferentes idades; no entanto, a infância e a adolescência são as mais frequentes. Os motivos para a prática criminal são diversificados e a continuidade dos mesmos varia tendo em conta fatores externos, sendo estes fatores que ultrapassam o indivíduo, tais como fatores de índole social ou familiar e internos, os quais, por sua vez, traduzem-se em fatores inerentes ao indivíduo.

A adolescência é vista como uma fase conturbada na vida do indivíduo, marcada por alterações a nível físico, afetivo, social, familiar e psicológico. É também na etapa da adolescência que o jovem desenvolve a sua própria identidade e constrói a sua personalidade em função das suas vivências, experiências e da sua história pessoal. O jovem começa a adquirir maior autonomia, o que lhe permite afastar-se um pouco da retaguarda familiar, inserindo-se num grupo de pares com o qual se identifica e que terá grande evidência no processo de socialização e da construção da sua identidade, passando a ser o seu ponto de referência na construção da sua identidade, ao invés da família (Pral, 2007).

A família e o grupo de pares tornam-se imprescindíveis no desenvolvimento da personalidade e da identidade do jovem, e também nas lacunas no processo de socialização com esta. A não socialização, ou a dificuldade de se integrar no grupo de pares, a ausência de vínculos familiares, poderá originar no jovem um sentimento de marginalização e de exclusão, que poderá também dar origem a atos delinquentes e

explicará em grande parte o fenómeno da delinquência juvenil, a qual se poderá prolongar pela vida adulta (Born, 2005; Martinho, 2010).

Para falar sobre a delinquência, torna-se fundamental ter consciência da forma como se emprega este conceito, uma vez que existem perspetivas de natureza diversa que resultam essencialmente de nele se evidenciar uma tensão entre os campos sociológico e jurídico. Não há uma definição que seja absoluta. Na sua raiz etimológica o termo «delinquere» refere-se a ato ilegal, infração (delito) ou violação punida por lei (Martins, 1995), o que desde logo remete qualquer abordagem que se pretenda fazer para a necessidade de se considerar os quadros normativos jurídicos em vigor numa sociedade, patamar último da regulação e do controlo social formal. O delito é visto como uma infração individual, uma ação social de violação das normas que se encontram definidas em códigos e diplomas legais.

De acordo com Born (2005), não há uma única teoria que explique o que é a delinquência no seu âmago. Trata-se assim um tema amplo, que pode ser definido de diversas formas, tendo em conta diversas vertentes, como a vertente Sociológica, Legal, Criminológica ou Clínica/Psicopatológica, em que a vertente social assume a existência de vários tipos de ações que podem ser classificadas de diversas formas do ponto de vista social.

Da análise complementar das razões de ordem sociológica e jurídica, a delinquência é entendida, num sentido restrito, como uma categoria do desvio reportada aos atos desenvolvidos por crianças e jovens que, à luz das leis penais, configurariam a prática de crime pela quebra ou violação do estabelecido nos normativos jurídicos, mas que, pela idade, se encontram numa situação de inimputabilidade criminal, beneficiando de legislação específica em detrimento da aplicação de um código penal (Binder, Gilbert e Bruce, 2001). No caso português, até a presente data, engloba-se neste conceito todos os atos correspondentes a infrações penais cometidas por crianças e jovens menores de 16 anos de idade que, pela prática de atos delinquentes, ficam abrangidos por legislação específica, no âmbito da proteção e intervenção judiciária relativamente à infância e juventude.

Esta demarcação etária é uma das principais características na diferenciação desta problemática e o modo como se vê definida depende do entendimento que uma sociedade faz sobre estas duas categorias sociais – infância e juventude –, não podendo a reação social posta em execução delas ser dissociada. Em Portugal, sob o ponto de vista jurídico, só a partir dessa idade se considera que uma pessoa reúne condições para responder no sistema penal pelos seus atos. E no Brasil, sob o ponto de vista jurídico, a idade para uma pessoa responder no sistema penal é de 18 anos. Qualquer infração cometida até este limite etário, mesmo que à luz da lei penal pudesse vir a ser qualificada como crime, apenas pode ser objeto de uma intervenção que conduza ao estabelecimento de medidas de proteção e educativas, nunca podendo a criança ou jovem ser submetido a julgamento criminal que leve à execução de uma pena de prisão. Tal decorre do facto de a sociedade que assim o define entender que não se coloca a necessidade de imposição de um código na execução de uma pena, que reveste um carácter retributivo perante a comunidade, mas antes uma medida tutelar, à luz de que o ato traduz de falta de capacidade de discernimento entre os modos de atuar legais e ilegais, fortalecendo-se a ideia da possibilidade de (re)educação que promova a não reincidência pelo reforço da conformidade social.

Esta linha de orientação, eminentemente normativo-legal, suscita o levantamento de algumas questões. Deslocando o enfoque do campo estritamente jurídico para o sociológico, salienta-se, na linha do sugerido por Martins (1995, p. 397), que «nem todos os indivíduos, mesmo cometendo delitos, são conotados de delinquentes, porque nem todos os delitos são apropriados para adquirir essa identidade social». O que se coloca em jogo são as condições ecológicas, económicas, sociais e ideológicas, que levam à etiquetagem de quem é e de quem não é considerado como delincente num determinado contexto. Neste propósito, Becker (1963) foi mais longe, chegando a afirmar que rotular os mais novos de delinquentes constitui uma atitude de defesa por parte dos adultos, para lançarem sobre outras categorias geracionais o peso dos seus próprios erros. Nesta ordem de ideias, este autor sugere que, em vez de rotular os autores de delitos, se deveria voltar o interesse

para os motivos e valores que levam os adultos e a sociedade a essa rotulagem, residindo provavelmente aí o cerne da problemática.

O interesse sociológico sobre a delinquência reside especialmente no facto de esta resultar da interação social, de ocorrências que são fruto da vida social e que não só traduzem maneiras de pensar, agir e sentir individuais e grupais, como também refletem um poder (coercivo) aparentemente exterior aos indivíduos (Negreiros, 2001), que ganha corpo em determinadas formas de organização social. Este poder vê-se consubstanciado na rejeição por parte de outros grupos sociais e na aplicação de sanções administrativas ou judiciais, junto de crianças e jovens que cometem atos delinquentes.

A diversidade que este campo encerra pode ser analisada tanto em termos do «funcionamento de padrões individuais e coletivos, como dos principais contornos relativos à sua evolução histórica e social.» (Carvalho, 2010, p. 35-36).

No campo da Sociologia, a definição do conceito de delinquência é variável entre autores, consoante se adote uma visão restrita sobreposta ao sentido jurídico do termo que englobe apenas as infrações às normas jurídicas, ou se siga um olhar mais alargado, que tende a desenvolver uma linha que abarca os vários tipos de interdições sociais e os mais diversos comportamentos ditos problemáticos, nos escalões etários mais novos e nos quais aqueles constituem apenas uma parte (Cusson, 1993; Ferreira, 1999; Negreiros, 2001).

Nesta perspetiva, todos os atos que não sendo penalizados legalmente caso fossem cometidos por adultos (i.e. mendicância, fugas de casa, indisciplina, faltas voluntárias à escola e outros), revelam-se problemáticos quando concretizados por crianças e jovens, fundamentando-se a importância da sua análise nas condições e processos em que se desenvolve a respetiva socialização (Genovés, 1985). Estas situações são vulgarmente designadas por «*delitos de status*», na medida em que estão relacionados com a condição infantil e juvenil, acompanhando os papéis sociais atribuídos a crianças e jovens (Yablonsky e Haskell, 1988 apud Carvalho, 2010, p.36).

Autores como Dicks e Hausman (1986) propõem uma definição abrangente, que tem em conta no conceito de delinquência todos os comportamentos problemáticos que se manifestam no decurso da transição dos jovens para a vida adulta, sendo entendidos na perspetiva de quebra das condutas sociais convencionais que o indivíduo manifesta num processo de socialização infantojuvenil. Nesta conceção, ultrapassam-se os limites etários definidos sob o ponto de vista jurídico e, mais do que isso, as infrações legais são apenas uma parte da totalidade desses comportamentos. Com base nesta perspetiva, pode inferir-se que existe uma mera sobreposição entre o conceito de desvio e o de delinquência: «qualquer comportamento delinquente é considerado desviante e sujeito aos influxos dos contextos socioeducativos, económicos e políticos de cada época» (Carvalho, 2010, p.37).

Enquanto conceito socialmente construído por referência a normas, valores e representações, a delinquência encontra-se imersa em grande controvérsia: a ambiguidade que gera depende do contexto sociocultural e da época a que se encontra associada, não sendo difícil entender como se pode tornar complicada a tarefa de conseguir encontrar a sua mais adequada definição (Kornhauser, 1978; Genovés, 1984; Shoemaker, 1990; Regoli e Hewitt, 1991; Catalano e Hawkins, 1996; Giddens, 1997; Ferreira, 1999; Binder et al., 2001; Musick, 2001, Carvalho, 2010).

A delinquência juvenil, associada a complexas consequências sociais, tem merecido aprofundados estudos e investigações que se estendem pelos diversos domínios das Ciências Sociais e Humanas, como a Psicologia, a Sociologia e o Direito. É frequente, e cada vez mais generalizado, o discurso que confirma o facto de haver um crescente número de transgressões cometidas por jovens, classificadas como delinquência juvenil e que constituem um problema social grave, com tendência a aumentar drasticamente de frequência e intensidade. Surgem, em primeiro plano, dúvidas acerca da fiabilidade destas informações, tantas vezes empoladas pelos media e dotadas de pouco rigor científico, a delinquência não é um «constructo unitário» (Marques, 1995), devendo, portanto, ser estudada como um «fenômeno dialético e não absoluto» (Veríssimo, 1990). A própria terminologia utilizada pelas várias

perspetivas científicas nem sempre é uniforme. Matos (1978) refere que o termo delinquência, quando utilizado no âmbito da Psicopatologia, é incorreto, sendo o seu uso mais adequado à Criminologia enquanto transgressão à lei.

A relação entre a adolescência e transgressão pode ser considerada como obrigatória, sendo esta última necessária para o desenvolvimento, para o crescimento e para o processo de aquisição de novas formas de socialização. O sentido da transgressão está relacionado com as estratégias que visam a procura de solução de um conflito, no sentido da adaptação. O comportamento antissocial circunscrito à adolescência pode ser considerado estatisticamente normativo e interpretado como tentativa de expressar autonomia (Aguilar, Sroufe, Egeland & Carlson, 2000).

Para Braconnier e Marcelli (2000) e Kammerer (1992), também a reorganização da ligação com os pais, dominada por um duplo desafio (a necessidade de separação e a conquista de autonomia), conduz o adolescente à procura de limites, que tantas vezes leva à transgressão, sem expressão patológica. É um momento de mudança intrapsíquica, em que se dá «a negociação de novos laços com os objetos da infância e o estabelecimento de ligações a novos objetos» (Kammerer, 1992), e que pode culminar em «desvio».

A relação com o outro, vem permitir a delimitação da realidade e o apaziguamento das tensões internas (alimentadas por diversos fatores de ordem interna e externa). Porém, a vivência destas forças exige a procura de delimitação e definição (que não se sente internamente), podendo surgir comportamentos com a marca da transgressão (Marques, 1995).

As infrações podem surgir como estratégias de organizar o caos interior, vivido com medo. Este perigo interno é projetado em objetos externos precisos: os pais, os professores, a polícia, ou outros vividos como representantes da autoridade.

Pingeon (1982) defende que a delinquência juvenil é um parâmetro do processo normal de socialização, são as respostas sociais dadas que originam o processo de patologização. Ou seja, é a patologia que se segue à delinquência e não o inverso (Pingeon, 1982). São as lógicas e estratégias psicológicas e psicossociais que

conduzem e obrigam a processos de colisão, e de transgressão (cujo impacto externo está submetido ao olhar dos outros), podendo levar à atribuição de um caráter negativo de tal modo marcado que poderá mesmo induzir à sua cristalização. Para o autor, as estratégias de estigmatização dos adolescentes que transgridem manifestam-se em três vertentes: a perceção do ato desviante (dando-lhe visibilidade pela identificação da natureza do crime e dos danos causados), a identificação do(s) agressor(es) (muitas vezes associados a categorizações étnicas) e a classificação do desvio, encerrando-o numa categoria específica (Pingeon, 1982).

Mas, por outro lado, se considerarmos a delinquência como sintoma de patologia (em que a personalidade está perturbada e há perigo para a sociedade), mais do que estigmatizar, importa, muitas vezes, assumi-la como estratégia de socialização, em que o jovem é muitas vezes vítima da constelação familiar, do sistema escolar, da situação sociocultural e de um universo subtilmente repressivo.

A análise sociológica sobre o desvio dos jovens tem sido desenvolvida em torno de dois modelos: o do controlo social e o da identidade/subcultura, ambos partindo do pressuposto de que a adolescência é uma idade aberta e vulnerável ao desvio (Ferreira, 2000). O primeiro modelo concebe que o desvio resulta de um colapso entre as estruturas de autoridade e de controlo social, e o segundo que o desvio surge como resposta a problemas com que os jovens se confrontam no processo de construção das suas identidades sociais (devido às tensões entre o estatuto de dependência e o desejo de autonomia).

Na perspetiva sociológica, os desvios são entendidos como dissidência à norma e objetivados da seguinte forma: são «atos que infringem as normas legais e considerados consensualmente como errados» (Ferreira, 2000).

Na teoria da coesão social desenvolvida por Durkheim (citado por Ferreira, 2000), a ligação do indivíduo ao grupo promove uma série de controlos externos que compelem à ação normativa, mas, simultaneamente, à identificação com os outros (com base nos laços sociais), incutindo e reforçando o sentido de controlo interno. Quando há diminuição da intensidade dos laços sociais, decresce o sentimento de

integração e de ação dos controlos externos e internos. As dificuldades na eficácia destes controlos e na supervisão exercida, pelos pais, sobre as crianças e jovens, nomeadamente em grupos socioeconómicos desfavorecidos, são justificadas pelo enfraquecimento da conformidade social.

Deste modo, investigações demonstram haver uma prevalência da delinquência juvenil nas classes sociais mais baixas (Pais, 1996). Também nas cidades, os índices de delinquência aumentam, devido à diminuição das instituições e organizações locais para controlarem os comportamentos dos jovens (Jardim, 1993). Também Costa (1999) justifica o aparecimento da delinquência juvenil, em maior número entre populações desfavorecidas e etnicamente minoritárias, como resultado do enfraquecimento institucional, dos fatores tradicionais de socialização, do deficiente processo de integração e do aumento do desemprego. Relativamente à influência do meio sociocultural. Ventura (1999), ao citar Lemay e Prins, defende que entre os jovens oriundos de meios socioculturais mais desfavorecidos e desprotegidos aumentam as probabilidades de aderência a formas e modelos de comportamento criminal. No que diz respeito à pobreza, Rutter (2000) defende que esta parece não mediar o risco psicopatológico, mas ter alguma influência sobre os comportamentos desviantes na medida em que «frustra o exercício das funções parentais e aumenta as adversidades na família» (Benavente, 2002, p. 639).

Já no modelo subcultural, o desenvolvimento da identidade tem como base o contexto de grupo. A ação assenta em definições e orientações, adquiridas e assimiladas em contato íntimo e intenso com os outros, que se tornam «referências fundamentais na estruturação do Self» (Ferreira, 2000). Neste contexto, poder-se-iam integrar as situações de violência que integram subculturas urbanas, caracterizáveis pela forte «crise de identidade», associada a «choques étnicos», nomeadamente na segunda geração de imigrantes (Costa, 1999). As dificuldades deste grupo populacional são atribuídas por Kammerer (1992) à complexa opção com que os jovens são confrontados: a escolha entre as «fontes narcísicas sociais e as fontes narcísicas parentais».

Neste aspeto, há, ainda, que considerar a importância que o(s) grupo(s) assume(m) para os jovens, referido anteriormente. Segundo Ferreira (2000), o valor do grupo relaciona-se com várias necessidades: a obtenção de informação e desenvolvimento de mapas da realidade (que lhe permitem abrir-se ao conhecimento e compreensão do mundo), o suporte dos elos coletivos (que garantem o apoio e desenvolvimento de atitudes de oposição) e a parceria ideal para a realização de atividades de tempos livres (que permitem passar o tempo e quebrar o «tédio quotidiano»).

As teorias da aprendizagem social também defendem a influência do grupo sobre os jovens, mostrando que a conformidade jovem/grupo condiciona determinados comportamentos, tais como: roubo, consumo de substâncias, abandono escolar, etc., de acordo com processos de aprendizagem, como a imitação ou a modelagem (Ventura, 1999).

E a influência do ambiente no aparecimento de comportamentos desviantes é, ainda, defendida por Rae-Grant, McConville, Kenned, Vaughan e Steiner (1999), considerando como fatores de risco «a existência de violência doméstica ou no bairro, o abuso de álcool, o envolvimento no tráfico de drogas, a posse de arma e a associação com adolescentes e/ou adultos delinquentes» (apud Benavente, 2002, p.639).

A formação de «gangues», para além dos processos de socialização e das explicações facultadas pelas teorias da aprendizagem social, pode, em alguns contextos, tornar-se vital, sendo, segundo Digneffe (1989), uma forma de organização num universo desorganizado. Por isso, é também importante considerar o grau de inserção grupal do delinquente, que muitas vezes apresenta um comportamento perfeitamente adequado às leis do grupo em que se integra, podendo existir conduta delinquente sem haver alteração psíquica na forma de doença mental (Matos, 1978).

As correntes sociológicas também assumem uma crítica clara à «psiquiatrização» dos comportamentos desviantes e a influência que a Psiquiatria/Psicologia exercem sobre o sistema de justiça. Para Digneffe (1989), o «criminoso não é psicologicamente diferente» dos outros indivíduos, ou seja, o

«homem honesto tem as mesmas tendências que o delinquente». As desvantagens da categorização clínica prendem-se, segundo Pingeon (1982), com o facto de o sistema de justiça e o sistema de saúde (Psiquiatria e Psicologia) contribuírem, cada vez mais, para reforçar a repressão e o controlo social, interferindo nas várias esferas sociais e inclusivamente na intimidade familiar, assistindo-se, por isso, a uma diminuição da liberdade dos indivíduos. Assim, as classificações e os tratamentos psiquiátricos servem como reforço da repressão penal. Algumas das práticas, que acabaram por «fazer lei» na aplicação do código penal, favorecem a estigmatização baseada na penalização e na desresponsabilização dos indivíduos.

Pingeon (1982) critica ainda a Psiquiatria tradicional, por induzir a uma justiça, em grande medida, ultrapassada, porque pouco adaptada aos ritmos do seu tempo, à evolução social, às mudanças de valores (implícitos e explícitos) e aos significados recentes do desvio. «É como se a justiça, a par da Psiquiatria, adaptasse o criminoso/doente aos seus modelos e não o contrário». Para o investigador, os psiquiatras e psicanalistas parecem não valorizar a Sociologia e as estatísticas, que permitem «despsiquiatrizar» o território sobre o qual construíram os seus saberes, ao não considerarem as infrações como sintoma da disfunção social preferindo, pelo contrário, centrar-se no indivíduo.

3.1. Teorias explicativas da delinquência juvenil

3.1.1. Teoria do Laço de Hirshi

A Teoria do Laço Social de Hirshi é uma teoria crucial na explicação dos comportamentos desviantes em adolescentes. Esta teoria remete para Durkheim, sendo associada a teoria da anomia, a seguir. De acordo com este autor, a ausência de laços e de uma vinculação firme à sociedade, nomeadamente com os pais, familiares e o grupo de pares, poderá dotar o indivíduo de maior pré-disposição para a prática

criminal. Deste modo, quanto mais sólidos forem os laços que o indivíduo possui com a família, e quanto maior for a sua conformidade e consenso para com a sociedade, menor será a tendência para contrariar as normas sociais (Born, 2005).

Hirshi (2002) destaca como principais componentes do laço social a vinculação, o empenhamento, o investimento e as crenças. Esta vinculação consiste nos laços que o indivíduo cria com os pais logo desde a sua infância, através do processo de socialização, o que fará com que respeite as mesmas normas respeitadas pelos seus progenitores, criando uma vinculação aos mesmos. Mais tarde, já na fase da adolescência, a sociedade exercerá uma pressão sobre o indivíduo para que este se conforme as normas sociais.

Neste aspeto, o laço que o indivíduo cria com os pais e o respeito pelas regras por si impostas, e o consequente respeito e conformidade para com as normas sociais, ampliar-se-á então à escola, ao grupo de pares, e à restante sociedade na generalidade. A vinculação é maior quanto maior for a importância que o indivíduo dê à opinião que os outros possuem de si, e quanto maior for o número de instituições convencionais às quais o indivíduo está vinculado (Siegel, 2012; Hirshi, 2002).

Nesta perspetiva, à dedicação do indivíduo as atividades convencionais (escola, ocupação de tempos livres), a opção de enveredar pelo mundo do crime diverge, tendo em conta o interesse do indivíduo pelas atividades convencionais supracitadas, efetuando este um balanço entre as vantagens e os inconvenientes à prática criminal. A passagem ao ato criminal varia, ainda, de acordo com o tempo que o indivíduo despende a realizar essas atividades convencionais. Quanto maior for o interesse pelas atividades convencionais e o tempo investido nas mesmas, menor será a tendência para o indivíduo ingressar no mundo desviante, uma vez que possui fortes laços sociais e está vinculado às normas convencionais. Destaca-se, assim, a componente do investimento respetiva ao laço social (Siegel, 2012; Born, 2005).

Esta passagem ao ato criminal varia ainda tendo em conta a adesão do indivíduo às normas sociais e a credibilidade que deposita nas mesmas. Quanto maior for a vinculação anteriormente referida, ou seja, os laços criados com as instituições

convencionais e com a sociedade, menor é a probabilidade de o indivíduo transgredir as normas sociais (Cusson, 2002). O enfraquecimento das normas sociais, Durkheim descreve como «anomia», que será explicitado na Teoria da Anomia.

Hirshi (2002) admite nesta teoria a possibilidade de cada indivíduo ser um «potencial desviante»; no entanto, dependendo de variáveis como os laços sociais, a vinculação às instituições convencionais, o envolvimento em atividades convencionais ou a conformidade com as normas sociais, poderá criar uma «intolerância ao desvio», não enveredando pela via criminal (Gonçalves, 2008).

3.1.2. Teoria da Anomia

Ao enfraquecimento das normas numa dada sociedade, Durkheim deu o nome de «anomia» e considerava-a como sendo uma desorganização tal da sociedade que enfraqueceria a integração dos indivíduos que não sabem que normas devem seguir. O termo «anomia» é de origem grega e significa «ausência de normas». Durkheim procura explicar os laços existentes numa comunidade através dos termos «Anomia» e «Densidade Moral». Este último termo é utilizado pelo autor para se referir à presença de valores e consequente estabelecimento de laços sociais. A «anomia» consiste no inverso. De acordo com o autor, a «anomia» ou ausência de normas numa sociedade está na base da ausência de coesão social.

A «anomia» e a redução da «densidade moral» são, de acordo com este autor, responsáveis pelo aparecimento de determinadas patologias ou distúrbios mentais nos indivíduos, tendo igualmente um peso enorme no que toca aos fatores predisponentes ao suicídio, uma vez que, estando o indivíduo numa sociedade onde não existem normas e consequente carência de laços de solidariedade social, assim como uma total ausência de toda uma estrutura social que os apoie, os indivíduos sentir-se-ão desamparados e sem saber que sentido dar à sua vida, optando por pôr termo à mesma (Born, 2005; Thompson & Bynum, 2010).

Mais tarde, Merton vem reestruturar a teoria sustentada por Durkheim. Segundo Merton (1968), o conceito de anomia surge devido às diferenças socioeconómicas vivenciadas por indivíduos de uma dada sociedade, fazendo com que os mais desfavorecidos e oprimidos se revoltam contra os indivíduos que se encontram em situações mais favoráveis (economicamente). Assim, estes seres «anómicos» optam por contrariar as normas sociais através da prática criminal, com o intuito de adquirirem os mesmos benefícios das classes mais favorecidas da forma que mais lhes convém, não olhando a meios para atingir os fins desejados (Cusson, 2002; Thompson & Bynum, 2010).

Segundo Merton (1968), anomia significa uma incapacidade de atingir os fins culturais. Para este autor, isto ocorre quando o insucesso em atingir metas culturais, devido à insuficiência dos meios institucionalizados, gera conduta desviante. A teoria da anomia de Merton explica porque os membros das classes menos favorecidas cometem a maioria das infrações penais e crimes de motivação política (terrorismos, saques, ocupações) que decorrem de uma conduta de rebeliões, bem como comportamentos de evasão, alcoolismo e toxicodependência.

3.1.3. Teoria da Associação Diferencial

A teoria da associação diferencial, formulada por Edwin H. Sutherland, baseia-se na teoria da desorganização social acerca do comportamento criminal. Segundo Sutherland(1939), «a função social do crime é de mostrar as fraquezas da desorganização social. Ao mesmo tempo que a dor revela que o corpo vai mal, o crime revela um vício da estrutura social, sobretudo quando ele tende a predominar. O crime é um sintoma da desorganização social e pode, sem dúvida, ser reduzido em proporções consideráveis, simplesmente por uma reforma da estrutura social».

Para Sutherland (1939), «conduta criminal sistemática é consequência imediata da associação diferencial em uma determinada situação na qual existem conflitos culturais e, em última instância, uma desorganização social».

Essa teoria é uma concepção sociológica do comportamento criminal, mediante um processo no qual o indivíduo se torna criminoso em contato com outras pessoas do mesmo meio, interpretando a lei de maneira favorável. Essa teoria é chamada de associação diferencial, pelo facto de que os princípios do processo pelo qual se desenvolve o comportamento legal, sendo uma associação com pessoas que se empenham no comportamento criminoso sistemático, tudo num processo de aprendizagem (learning process) onde a conduta criminal é algo que se aprende.

Na teoria da associação diferencial, desenvolvida por Sutherland e Cressey's, a maior parte dos comportamentos delinquentes são aprendidos, através do contato com elementos e padrões que vigoram num determinado ambiente físico e social. Em bairros mais estáveis e prósperos, a socialização dos mais novos é largamente dominada por regras e valores positivos, agindo estes indivíduos em conformidade com as normas sociais. Por outro lado, nas áreas de maior delinquência, os comportamentos delinquentes podem ser uma parte integral da cultura presente nestas zonas. Sutherland e Cressey's explicaram esta teoria através de nove premissas que, de uma forma generalizada, indicam que o comportamento criminal é aprendido socialmente, nomeadamente através da associação a grupos mais íntimos (grupo de pares, pais), envolvendo esse processo de aprendizagem- técnicas de cometimento de crimes. Tal processo de aprendizagem envolve exatamente os mesmos mecanismos que o processo de aprendizagem de comportamentos não criminosos (Cusson, 2011; Thompson & Bynum, 2010).

A base desta teoria está numa das premissas citadas por estes autores, a qual indica que a prática criminal, para além de ser movida por impulsos, motivações e atitudes, deve-se principalmente à presença de definições favoráveis ou não há violação das normas legais. Assim, um indivíduo que possuir um excesso de definições favoráveis à prática criminal, em detrimento de definições desfavoráveis à prática criminal, irá optar pela via da delinquência (Siegel, 2012).

Akers (1997) reformula a Teoria da Associação Diferencial, focando-se no processo de imitação de comportamentos. De acordo com este autor, a imitação que surge do processo de aprendizagem por observação, é um processo fulcral na adoção

de comportamentos desviantes, uma vez que o indivíduo, após observar um determinado comportamento desviante e o respetivo sucesso do mesmo, irá aprendê-lo e, posteriormente, procurar introduzi-lo no seu quotidiano.

3.1.4. Labeling Theory (Teoria da Rotulagem)

O sociólogo Harry Becker desenvolveu a teoria da rotulagem, que estuda o desenvolvimento de estereótipo e como se afeta a interpretação pessoal do que é aceitável com base na função a que um indivíduo foi atribuído pela sociedade. Nesta teoria, a classificação de desvio é dada por uma rede social maior e podem ser sujeitos a interpretação de um grupo para o outro. Além disso, a teoria afirma que o uso de um rótulo para definir uma pessoa ou comportamento é potencialmente perigoso para alguém que tenta desenvolver um comportamento positivo, após cometer uma ofensa criminal.

De acordo com a Labeling Theory, também intitulada de Teoria da Rotulagem, o comportamento criminal resulta do rótulo que as instâncias de controlo formal e informal atribuem aos indivíduos. Estabelece-se, assim, uma união entre o comportamento criminal e o rótulo que é atribuído ao ator do respetivo comportamento. Os indivíduos rotulados, regra geral, são os indivíduos pobres, com menos influência na sociedade e vitimizados pelas instâncias de controlo (Siegel, 2012; Kelly, 1978).

Na teoria da rotulagem, o indivíduo desviante possui plena consciência da condenação social face aos seus atos marginais e, uma vez rotulado como delinquente, sentir-se-á socialmente estigmatizado e marginalizado, sendo alvo de uma pressão social que o «obriga» a assumir os rótulos que a sociedade lhe atribui (Hess, 2010; Kelly, 1978).

Todo este ciclo envolve um processo de reavaliação do seu autoconceito, interiorizando o ator a ideia de que realmente é criminoso e enraizando-se no mundo criminal. Por vezes, estes indivíduos associam-se a pares desviantes ou subculturas

delinquentes, amplificando-se a gravidade do seu comportamento criminal (Akers & Sellers, 2009).

Para Edward Lemert (1967), o enraizamento criminal explica-se através do conceito de desviância primária e desviância secundária. A desviância primária envolve atos desviantes pouco significativos e com pouca influência no seu autor, sendo rapidamente ultrapassados. A desviância primária pode transgredir para desviância secundária, sendo já estes atos alvo de uma recriação social e, aos quais, a sociedade atribui um rótulo negativo. Na fase de desviância secundária, o ato criminal tem tendência a basear-se num mecanismo de defesa face à reação social negativa perante o indivíduo.

Lemert (1972) transmite-nos uma ideia fundamental, sendo considerada uma premissa importante da Labeling Theory, a qual nos diz que «esforços para controlar os infratores, seja por tratamento ou castigo, simplesmente ajudam a prendê-los ao seu papel desviante».

3.2. A Relação entre Idade-Crime

De facto, alguns estudos têm vindo a revelar que existe uma relação entre a idade e a prática criminal, havendo uma relação positiva entre as respetivas variáveis, o que significa que à medida que a idade aumenta, existe um retrocesso na prática criminal.

Na adolescência verifica-se um aumento da prática criminal, atingindo esta o seu pico aos 17 anos, verificando-se posteriormente um declínio na idade adulta, tal como o supracitado e de acordo Negreiros (2001).

Na Teoria da Propensão Criminal, a prática criminal varia de acordo com a idade, e o seu início, continuação ou desistência, estão relacionados com toda uma amálgama de mecanismos de índole maturacional, desenvolvimental, social ou biológico, que poderão impulsionar o indivíduo para a prática da atividade delinvente

ou para a desistência da mesma. Assim, quanto mais precoce for a entrada do indivíduo no mundo do crime, especialmente na infância, mais tardiamente cessarão estas práticas. Ao invés, se o indivíduo ingressar tardiamente nestas práticas, na fase da adolescência, a probabilidade de desenvolver uma conduta delinquente na idade adulta é reduzida, cessando a prática de condutas desviantes, regra geral, aquando o final da adolescência, como resultado de um efeito de maturação (Negreiros, 2002).

Os pressupostos supracitados vão de encontro às tipologias de Delinquência Limitada à Adolescência e de Comportamento Antissocial Persistente, referenciadas por Moffitt (1993). A Delinquência Limitada à Adolescência, como o nome indica, perdura apenas na adolescência e traduz-se em atos meramente instrumentais, os quais o indivíduo consegue controlar e que são apenas utilizados em situações circunstanciais, em que o jovem tem necessidade de recorrer aos mesmos ou quando a prática desses atos traz vantagens para o indivíduo. Variam, assim, de acordo com a necessidade do jovem e oportunidade que o mesmo possui para a sua prática. Estes atos são executados pelo jovem numa tentativa de ingressar num determinado grupo, ou mesmo de se afirmar no seu grupo de pares. Podem ainda ser executados, e esta situação ocorre muito frequentemente, a fim de afirmar a sua independência perante os pais. Estamos a falar de atos como pequenos furtos ou agressões físicas ou verbais aos colegas, sendo estes comportamentos frequentes na etapa da adolescência. A prática criminal surge por volta dos 11 anos de idade, demonstrando-se uma descontinuidade relativamente aos comportamentos tidos na infância. No final da adolescência, o jovem amadurece e acaba por abandonar a conduta ilegal por diversos fatores de índole profissional, familiar ou social (Born, 2005; Moffitt, 1993).

Mas, por outro lado, existem situações em que os indivíduos não têm controlo sobre os seus próprios atos, praticando-os indiscriminadamente ao longo da sua vida. Regra geral, nestes casos, a prática de comportamentos antissociais tem início precoce, surgindo na infância, verificando-se um aumento progressivo da prática criminal, bem como maior gravidade dos atos ao longo da adolescência e idade adulta (Born, 2005).

Moffitt (1993) denomina esta tipologia comportamental como Comportamento Antissocial Persistente e associa-o a défices neuropsicológicos presentes no indivíduo, os quais, juntamente com o contato com ambientes educacionais desfavoráveis ou criminogênicos, potenciarão a criação de uma carreira criminal que perdurará por toda a vida do indivíduo.

Estes jovens manifestam desde cedo défices de hiperatividade, défices de autocontrolo e, simultaneamente, défices cognitivos, assim como dificuldade de aprendizagem e de integração no contexto escolar. Revelam ainda uma enorme dificuldade em estabelecer relações, possuindo laços sociais pobres. Paralelamente, alienam-se a grupos de pares desviantes, que reforçam e privilegiam a prática criminal (Born, 2005; Feldman, 2001).

3.3. Os fatores de risco e os fatores de proteção da delinquência

Parece fundamental no desenvolvimento desta investigação atender à existência de um conjunto de critérios sociais a níveis micro (a estrutura e desenvolvimento das situações na relação da criança com a família, a escola e o meio) e macrosociológico (propriedades culturais, sociais e ecológicas que fazem variar os tipos de delito), que colocam em jogo outras variáveis, além daquelas que são apenas estabelecidas em função de critérios etários ou de outras meramente individuais (endógenas), resultando do conjunto de experiências sociais que remetem para um determinado contexto de vida, decorrente das interações entre o sujeito e o meio.

Esta problemática dificilmente pode ser encarada como condição específica suscetível de análises isoladas ou fechadas, requerendo à sua abordagem a consideração, de facto, de diversas variáveis que afetam e envolvem o percurso das crianças (Amaro, 1993).

Neste aspeto, vemos que cada indivíduo é um ser único, que possui as suas próprias características individuais e se encontra inserido num determinado meio

cultural, social e familiar, que detém uma certa influência sobre si. Assim, direcionando-nos para a temática da delinquência juvenil, pode-se concluir que existe toda uma gama de fatores de índole individual, social e familiar que poderão estar na base da adoção de comportamentos desviantes. Esses fatores denominam-se de fatores de risco (Buela-Casal & Kazdin, 2001).

O temperamento difícil do indivíduo, a nível individual, assim como a sua baixa autoestima, a agressividade e impulsividade poderão ser fatores que contribuem para uma maior propensão à prática criminal (Buela-Casal & Kazdin, 2001). De acordo com Farrington (1996), níveis elevados de ira e raiva podem aumentar a propensão para a prática antissocial.

A família tem um grande impacto na criança, sendo a família a principal referência da criança desde o momento do seu nascimento. É também no seio familiar que ocorrem importantes processos de socialização e a interiorização de normas e valores sociais. Numa família disfuncional poderão vir a existir lacunas nos processos de socialização e interiorização de normas, que se repercutirá pela vida fora. Muitas das vezes, as normas destas famílias contrariam as normas sociais, podendo estar inerentes diversas condutas antissociais como roubos, furtos, consumos, tráfico, maus tratos/violência doméstica. Ainda a fraca supervisão parental ou, por outro lado, os estilos educativos demasiado severos e punitivos poderão acarretar consequências nada favoráveis ao jovem. As famílias numerosas, a negligência parental, a escassez ou fraqueza do vínculo familiar, as famílias com membros delinquentes, a escassez económica ou a rutura familiar, onde se inclui o divórcio, a separação, a morte de parentes ou a institucionalização, são também fatores de risco da delinquência juvenil (Buela-Casal & Kazdin, 2001; Hutz 2002; Thornberry & Krohn, 2004).

Também o meio social em que o jovem se insere poderá ser um fator a favor das práticas antissociais que constroem o conceito de delinquência juvenil, sendo que o facto de o jovem estar inserido num ambiente social instável, desfavorecido, onde a degradação física e social é uma constante e onde se vivenciam consumos, tráfico, maus tratos, furtos e toda uma vasta gama de comportamentos desviantes e de valores positivos face à criminalidade, poderão ser uma forte fonte influente para o

jovem consumir todos os comportamentos que experiencia (Loeber & Farrington, 2001).

A associação a grupo de pares desviantes, onde predominam os mais variados comportamentos antissociais como roubos, furtos, tráfico de drogas, consumos, posse de armas, violência, é um fator que explica a ampliação da prática criminal aos jovens que integram estes grupos. As crianças rejeitadas e agressivas têm maior probabilidade de integrarem grupos desviantes, assim como os jovens que possuem uma educação demasiado punitiva ou permissiva (Bagwell, et al., 2001).

Na escola, o pobre rendimento escolar, as dificuldades cognitivas e de adaptação escolar, as más relações com os membros da comunidade escolar, as faltas ou mesmo o absentismo escolar, são fatores que poderão estar igualmente na base da delinquência juvenil. Igualmente, a falta de organização escolar, a ausência de atividades extracurriculares que permitam a ocupação dos tempos livres dos alunos, ou a fraca atratividade dos conteúdos letivos, são também fatores que poderão impulsionar o desinteresse dos jovens pela escola (Loeber & Farrington, 2001).

Para que o jovem possua um percurso benéfico e normativo, deverá possuir fatores protetores que o inibam das práticas antissociais que englobam o conceito de delinquência juvenil. Assim, um ambiente social e familiar funcional, onde se privilegiem as boas relações afetivas e as normas positivas, bem como a convivência com grupos de pares normativos e a envolvência e participação pró-social na escola, e na restante comunidade envolvente, são fatores que afastam o jovem do mundo desviante.

É fundamental, a nível individual, que o jovem possua competências sociais e relacionais positivas, bem como elevadas capacidades cognitivas e intelectuais, atitude intolerante face a comportamentos violentos e um temperamento resiliente, sendo este marcado por uma forte autoestima e autonomia, que permitem ao indivíduo ultrapassar positivamente situações hostis que vivenciou (Marques-Teixeira, 2000; Egeland et al., 1993).

Werner e Smith (1982) desenvolveram um estudo longitudinal que revela que jovens afetuosos, com maior autoestima e autocontrolo e com uma forte retaguarda familiar e social, apesar de possuírem um risco elevado para desenvolver condutas antissociais, tal se verificou com menor incidência devido à presença dos fatores de proteção supracitados.

3.4. Delinquência e violência

Assim como outros factos sociais, a delinquência juvenil atravessa todas as classes sociais, variando apenas a intensidade e o grau de visibilidade que a mesma adquire, em função da eficácia dos mecanismos de controlo que os atores de uns e outros estratos sociais dispõem para os sustentar (Gersão, 1998).

Carvalho (2012, p. 28) afirma que «os quadros de violência em que a delinquência de crianças e jovens emerge parecem ser percecionados e interiorizados como um fenómeno natural/normal, em função da recorrência com que os seus contornos tendem a manifestar-se». A autora refere-se às questões de subculturas delinquentes, que, para a mesma, devemos questionar o eventual alargamento de uma noção e cultura de violência, que os indivíduos e os mais diversos grupos sociais vão aceitando no seu quotidiano, muitas vezes de forma passiva, num nível que ultrapassa fronteiras de comunidades locais, bairros, cidades e até mesmo de países.

O exercício da delinquência por crianças e adolescentes, sob diferentes formas, variam entre o lúdico, o ofensivo e o violento; na maioria das vezes, estes atos são parte integrante de uma cultura de desregulamento social, fortemente mediatizada e amplificada pelos *media*.

Muitas vezes, vemos também violências e atos delinquentes que aparecem, por assim dizer, «normalizados» aos olhos de muitos daqueles que deles participam e não hesitam em recorrer desde idades bem novas, perante modelos sociais e políticos que, na definição de medidas e políticas sociais e de justiça, tendem a oscilar

perigosamente entre uma polaridade marcada por dois extremos: ora colocando os seus autores estritamente como vítimas passivas dos sistemas sociais; ora passando-os ao polo diametralmente oposto, o da extrema perigosidade (Carvalho, 2011).

Evidencia-se, deste modo, um agravamento do grau de violência nos atos cometidos, assim como uma maior diversificação dos perfis das vítimas (Carvalho, 2010). Para Lourenço (2009), na atualidade, incivilidades, desordens, delinquências, pequenas e grandes criminalidades, criminalidade nacional e transnacional penetram-se e entrecruzam-se nos mais diversos níveis e dimensões da vida social, produzindo realidades sociais dinâmicas e de difícil controlo.

Neste aspeto, a violência não tem nada de natural, sendo um fenómeno socialmente construído que constitui uma das mais fortes violações no campo dos Direitos Humanos. Na base deste imperativo, está a busca de um equilíbrio, forçosamente instável, entre os vértices de um mesmo triângulo – segurança, sentimento de insegurança e Estado de Direito –, que constitui o alicerce da ordem social (Lourenço, 2009).

A delinquência de crianças e jovens é, fundamentalmente, um problema social que diz respeito a toda a sociedade, começando no modo como informalmente cada um se posiciona e reage perante os outros e, de modo mais específico, relativamente a atos desta natureza e ao entendimento que se tem sobre a infância e a juventude. A delinquência juvenil leva à violência que preocupa a comunidade, os pais e perturba a escola, como iremos ver no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

A VIOLÊNCIA

Capítulo 4. A Violência

4.1. Conceito de violência

A violência é um problema social que acompanha toda a história e as transformações da humanidade, não só nos meios académicos, mas também no senso comum, um lugar de destaque e preocupação. Tendo em vista essa ampla abordagem do tema nos mais diferentes meios, torna-se cada vez mais essencial compreendê-la de forma criteriosa.

A violência foi considerada durante muito tempo como um estado de anomia social, em função do enfraquecimento das normas e leis que regem a sociedade, relacionada a crises e conflitos. Os conflitos e a violência sempre existiram na história da humanidade; o que muda é a forma da sociedade se organizar e as relações sociais daí decorrentes, transformando, desta forma, o modo da violência se apresentar. Na atualidade, «o conceito de violência não pode ser desvinculado da representação social deste fenómeno e das perceções que existem sobre ela no senso comum.» (Cavalcanti, 2002, p.7).

A violência constitui um dos eternos problemas da teoria social e da prática política e relacional da humanidade. Não se conhece nenhuma sociedade onde a violência não tenha estado presente. Pelo contrário, a dialética do desenvolvimento social traz à tona os problemas mais vitais e angustiantes do ser humano. Desde tempos imemoriais, existe uma preocupação do ser humano em entender a essência do fenómeno da violência, a sua natureza, suas origens e meios apropriados para amenizá-la, preveni-la ou eliminá-la da convivência social. O nível de conhecimento atingido, seja no âmbito filosófico, seja no âmbito das ciências humanas e sociais, permite inferir, no entanto, alguns elementos consensuais sobre o tema e, ao mesmo tempo, compreender o quanto este é controverso em quase todos os seus aspetos.

Hoje é praticamente unânime a ideia de que a violência não faz parte da natureza humana e que a mesma não tem raízes biológicas. Trata-se de um complexo e dinâmico fenómeno biopsicossocial, mas o seu espaço de criação e desenvolvimento

é a vida em sociedade. Para entendê-la, portanto, há que apelar à especificidade histórica. Daí se conclui que, na configuração da violência se cruzam problemas da política, da economia, da moral, do direito, da Psicologia, das relações humanas e institucionais, e do plano individual.

Na sua dialética de interioridade/exterioridade, a violência integra não só a racionalidade da história, mas a origem da própria consciência, por isso mesmo não podendo ser tratada de forma fatalista; é sempre um caminho possível em contraposição à tolerância, ao diálogo, ao reconhecimento e à civilização, como mostram Hegel, Freud e Habermas, entre outros.

Pela sua complexidade, a violência deve ser analisada no seu contexto (em rede). As suas formas mais atrozes e mais condenáveis, geralmente, ocultam outras menos escandalosas, por se encontrarem prolongadas no tempo e protegidas por ideologias ou instituições de aparência respeitável. A violência dos indivíduos e grupos tem de ser relacionada com a do Estado, a dos conflitos com a ordem. Se a violência faz parte da própria natureza humana, ela aparece de forma peculiar e captável nas suas expressões mais visíveis em sociedades específicas, trazendo para o debate público questões fundamentais, em formas particulares, e questões sociais, vivenciadas individualmente, uma vez que somos, enquanto cidadãos, ao mesmo tempo sujeitos e objetos desse fenómeno.

O sociólogo francês Michel Wieviorka (1997) elabora uma hipótese que demonstra que existe uma fragmentação dos espaços públicos e a distorção do espectro geral da violência, a partir de suas dimensões políticas. Wieviorka diz nos que:

A tarefa de uma Sociologia da violência é mostrar as mediações ausentes, os sistemas de relações cuja falta ou enfraquecimento criam o espaço da violência, se essas mediações, se esses sistemas de relações parecem mais escondidos, incompreendidos ou ignorados do que realmente carente ou ausentes é porque a sociedade em questão, as suas elites políticas, os seus intelectuais, a sua opinião pública se recusam a reconhecê-las e a debatê-las, então a violência deixa de ser analisada antes de tudo como uma representação, como a subjetividade

de grupos, ou mesmo de uma sociedade inteira, incapazes de se compreender e de compreender o que a cerca (Wieviorka, 1997, p.17).

Partindo da visão de que a violência é um fenómeno social historicamente construído, Wieviorka argumenta que a mesma deve ser tratada como tal, o que exige novas estratégias capazes de mapear o seu significado nos tempos globalizados para, a partir desse entendimento, traçar planos de ação capazes de combatê-la no âmbito social, e não no particular.

Por sua vez, Adorno (1999) observa que, apesar de presenciarmos novos tempos, as reivindicações acerca da violência são as mesmas de tempos da revolução francesa. O estudo deste autor sobre a obra *Law and Order* (1985), de Dahrendorf, aponta as reflexões feitas no sentido de relacionar o aumento da violência com a dissolução da família, a privatização dos conflitos sociais, a delinquência juvenil aumentada pelo suposto afrouxamento das punições e a institucionalização dos conflitos sociais. Isso leva a concluir que uma maior eficiência dos mecanismos de controlo social e repressão, aliada ao aumento de oportunidades de inserção dos jovens no mundo do trabalho e retomada do respeito destes pela autoridade, é a única forma de modificar a situação. Ou seja, um retorno das formas anteriores de controlo social, por meio da conjunção entre moral e repressão, seria a melhor solução para lidar com as novas formas de violência, indo em contramão ao pensamento de Adorno (1999).

Outra tendência sociológica tenta explicar a violência como fenómeno social, provocada por alguma conturbação da ordem, quer pela opressão pelos mais fortes, quer pela rebelião dos oprimidos, pela falência da ordem social ou pela omissão do Estado. Nesse enfoque, a chamada «natureza humana» manifestar-se ia ao sabor das circunstâncias, surgindo a violência como consequência da miséria e da desigualdade social (Minayo; Souza, 1994).

Segundo essa ideia, um baixo nível de consciência, de liberdade e de responsabilidade acaba por acarretar um sentimento de insatisfação permanente, que se expressa em confrontação, oposição, alienação e condutas violentas.

Essas teorias sociológicas tendem a definir as condutas violentas como atitudes de sobrevivência de determinadas pessoas ou grupos vitimados pelas contradições sociais. As desigualdades sociais, o contraste gritante entre os extremos socioeconómicos, as crises de desemprego, a cegueira e insensibilidade social dos privilegiados, enfim, a desigualdade na distribuição dos benefícios que a vida pode oferecer, poderia levar as classes menos favorecidas a rebelarem-se e agredirem os mais favorecidos economicamente.

A violência pode ser entendida, também, como o emprego desejado de agressividade com fins destrutivos. Agressões físicas, brigas, conflitos podem ser expressões de agressividade humana, mas não necessariamente expressões de violência. Na violência, «a ação é traduzida como violenta pela vítima, pelo agente ou pelo observador. A violência ocorre quando há desejo de destruição» (Fukui citado em Sacavino, 1999, p.142).

De acordo com Camacho (2003), a violência deve ser entendida como a aplicação de uma força excessiva a algo ou a alguém. A agressão seria a violência dirigida contra alguém, com o objetivo de lhe causar dano.

Segundo Wieviorka (1997), a violência, hoje, renovou-se nos significados das suas expressões mais concretas. Com as mudanças no mundo a partir dos anos 1970 e com o advento da globalização, houve uma mudança nas relações sociais e a emergência de um novo paradigma da violência. Enquanto nas décadas de 1950 e 1960 a violência caracterizava-se, principalmente, por ter um caráter político e ideológico. Conforme Wieviorka, (1997, p.8) «a violência mudou também, pois não se considera mais o fenómeno no que ele apresenta de mais concreto, de mais objetivo, mas as percepções que sobre ele circulam nas representações que a descrevem». Há na sociedade capitalista atual uma banalização da violência e da vida. Por consequência, a lógica do mercado impõe às pessoas o consumo exacerbado e a ideia do descartável.

A violência é, assim, perspectivada como uma transgressão aos sistemas de normas e de valores, que se reportam a cada momento social historicamente definido e como uma agressão à integridade da pessoa (Lourenço e Lisboa, 1992).

A violência é aqui analisada como um entre outros problemas sociais, frutos da implementação das políticas neoliberais e da racionalização da vida de acordo com a lógica do mercado. O discurso hegemônico dá o lugar da violência aos grupos excluídos da sociedade, àqueles que não se incluem nas leis do mercado neoliberal. Wieviorka (1997) ressalta que a mundialização da economia e as suas ligações diretas com a fragmentação cultural e social contribuem para a mundialização da violência nas suas formas fragmentárias. Há uma relação entre Violência, Globalização, Neoliberalismo e Ideologia.

A mundialização da economia e das relações sociais atreladas às políticas neoliberais de exclusão, retiram o poder de soberania do Estado-nação e este, por sua vez, quebra o seu vínculo com a sociedade civil. Um Estado carente e «fraco» (como deseja o neoliberalismo, para implementar na sociedade as leis do mercado) abre lacunas para que a violência se desenvolva. Faltam políticas públicas eficazes para minimizar as desigualdades sociais e combater a violência. A ideologia, por sua vez, esconde a verdadeira estrutura da sociedade, as suas desigualdades e a polarização da sociedade em duas camadas: a camada dominante dotada de privilégios e as camadas populares, que sofrem de uma absoluta carência das necessidades mais básicas para viver.

Segundo Hannah Arendt (1994), apesar de na realidade social violência e poder usualmente aparecerem juntos, estes dois conceitos são opostos; onde um domina absolutamente, o outro está ausente. A violência aparece onde o poder está em risco e, deixada ao seu próprio curso, ela conduz à desapareição do poder. Isto é claramente percebido nos nossos países e estados. Nos locais onde o poder público não se consegue infiltrar surge o poder paralelo do crime, onde as relações são baseadas na dominação por meio da violência (que há muito tempo deixou de ser um monopólio do Estado).

A violência é considerada um «fenómeno crescente que incide, de forma direta e indireta, nos distintos domínios da convivência social, tem sido um tema constante no cenário dos debates acerca dos fenómenos sociais» (Silva & Ristum, 2010, p.233). A violência pode ser evidente ou não, apresentar manifestações objetivas ou sutis e até passar como condição normal e natural da vida.

Muitos autores têm-s preocupado com a temática da violência, que se apresenta com muitas roupagens e envolve de tal forma o dia-a- dia, que vem sendo entendida como uma «forma do modo de ver e de viver o mundo do homem» (Odalía, 1993, p.8).

De acordo com Minayo (1994), «a violência é um dos eternos problemas da teoria social e da prática política e relacional da humanidade», pois está presente em todas as sociedades. A própria história da humanidade mostra-se atravessada por episódios marcados por atos de violência nas diferentes formas e épocas, utilizando, muitas vezes, um discurso ideológico justificador de tais atos (apud Silva & Ristum, 2010, p.233).

Para Adorno (1994), a violência é o que transgride os direitos da cidadania no que se refere à integridade física dos indivíduos, à igualdade perante a lei, à liberdade de pensamento, a convicção e a sujeição à vontade de outrem e aos direitos coletivos e sociais (associações, saúde, educação). Para o autor, a violência tem papel e significados próprios em cada situação social e expressam valores, modos de vida, contradições da sociedade.

Para Maffesoli (1987), a violência faz parte da ordem social. Ocupa na sociedade um papel estruturante e garante a ordem, seja mantendo a já existente, ou antecipando uma nova ordem. Está potencialmente presente em qualquer relação humana, portanto, cria a necessidade do estabelecimento de normas de convivência e, nesta medida, estrutura o social.

Para o autor, através do processo educacional, pela adaptação a normas e padrões sociais, o indivíduo aprende a controlar-se, a regular as suas pulsões, a

recalcar emoções, imaginação e a aceitar o trabalho como valor dominante da sua existência individual e social.

Os indivíduos são levados à uniformização, fazendo desaparecer a coesão social, diminuindo, portanto, a sua força, não suprimindo os antagonismos, mas ordenando as diferenças, mantendo o pluralismo. O controlo total é evitado por forças que impedem a monopolização e a imposição absoluta, pois «o irreprimível querer-viver social corrói incansavelmente as diversas formas de imposição mortífera» (Maffesoli, 1981, p.212).

Para o autor, projetos de controlo social fracassam pela incoerência do presente que é sempre imprevisível, improgramável, apesar do grande esforço em fazê-lo, pois guerras, catástrofes naturais, revoltas, queda de ditadores e caudilhos são factos fundadores de uma nova ordem.

Para Maffesoli (1987), outra forma de violência, a anómica, é a que se opõe às normas estabelecidas pela sociedade, ao que é imposto, exprimindo o desejo de querer viver social. É a violência que tenta destruir o que já está instituído para inaugurar uma nova ordem, um vir a ser. Compreende que nos comportamentos destrutivos como morte, revoltas, perdas, há mais vitalidade que nas atitudes positivas como ordem, planificação, acordo.

Nas manifestações de violência anómica o homem tenta proteger-se da dominação. É um protesto contra a perpetuação do presente. Maffesoli (1987) entende que a violência dá início a uma nova ordem, portanto, é destruidora e fundadora. A antiga ordem é destruída dando lugar a uma nova ordem, portanto a violência tem um aspeto construtivo. Os revolucionários, os banidos, subversivos, os artistas, heréticos, ao proporem novas visões de mundo, atestam com as suas obras e sacrifícios o duplo movimento: anomia e ordem.

Para Ballion (1999), há violência «quando há abuso, ameaça, intimidação, danos físicos a outros, danos ou destruição intencional de pertences» (apud Debarbieux, 2002, p.62).

Para Bonafé-Schmitt (1997), utilizar o termo violência ao referir-se a uma amplitude de fenômenos, como agressão física, extorsão, vandalismo ou ao que é conhecido como incivilidade: linguagem rude, humilhação, xingamentos, é não utilizá-lo bem (apud Debarbieux, 2002).

Fernández (2004) entende que violência é o uso desonesto, prepotente e oportunista do poder de uma sobre outra pessoa. O fenômeno da violência transcende a conduta individual e converte-se em um processo interpessoal, porque afeta ao menos três protagonistas: quem a exerce, quem padece o ato violento, e também um terceiro afetado: quem contempla sem poder, ou querer, evitá-lo.

Debarbieux (2002) considera que a violência manifesta-se de três formas: violência objetiva que implica crimes, delitos qualificados no código penal como roubos, tráfico de entorpecentes, golpes com ferimentos, extorsões entre outros; violência sentida, que são consideradas como incivildades, são ameaças à ordem estabelecida e às boas maneiras, como as descortesias, a falta de polidez, os xingamentos; e a violência temida, que para o autor engloba os sentimentos de insegurança experimentados pelas pessoas, relacionados ao clima do lugar onde ocorre.

Restringir a violência à definição penal oferecida às suas formas mais brutais pode ser um problema, diz Debarbieux (2002), considerando que o código penal, marcado pela temporalidade, é relativo. Outra dificuldade é a questão da definição de um conceito, ao tentar-se aproximar o máximo possível de uma ideia. A ideia e a palavra que a representa não estão para sempre ajustadas. As palavras evoluem com o contexto, que é um universo mental, no qual as palavras são apenas ferramentas. Os conhecimentos são temporários e serão substituídos.

Lembramos que é necessário fazer a distinção entre violência e crime. A violência é um facto social, muitas vezes empregado como forma de representar as forças legais instituídas (conforme a concepção weberiana de Estado detentor da coerção física), e o crime, transgressão das normas legais constituintes destas forças. Acrescente-se que, nos pontos onde a lei não representa realmente os anseios da

sociedade, Durkheim afirma que «às vezes o criminoso seria um precursor da moral por vir» (Machado, 2005, p. 20).

E também a dificuldade originada pela definição restrita, é que ela nega aos envolvidos a possibilidade de particularizar a sua experiência. Para o autor, é preciso lembrar que as leis foram surgindo justamente na medida em que as pessoas foram verbalizando o seu sofrimento enquanto vítimas e, com isso, ganhando legitimidade. A definição restrita do termo violência, para Debarbieux (2002), é na verdade a recusa a ouvir o que as vítimas têm a dizer e a maior violência a uma pessoa é negar que ela seja uma vítima, em especial da violência simbólica que é a mais violenta, pelo facto de ser oculta.

Por mais contraditório que pareça, a violência simbólica é tão mais eficiente quanto menos sentida como violenta e quanto mais legitimada ela é. O conceito de violência simbólica tem sido extremamente importante para as ciências humanas, pela sua profundidade e sofisticação. Tal conceito foi elaborado por Pierre Bourdieu, embora possamos encontrar nuances do seu significado em outros autores, como Marx, com a noção de *dominação*, Weber com sua expressão «*a domesticação dos dominados*» e ainda em Durkheim, quando ele fala de *facto social* e *coerção*.

Bourdieu preocupou-se com essa violência que é sofrida através de sistemas simbólicos como a educação, a arte, a religião, a língua, a ciência, etc. Para Bourdieu (2004), esses sistemas exercem um poder estruturante sobre os indivíduos, ou seja, constitutivo. Mas só podem exercer esse poder porque estão socialmente estruturados, ou seja, fazem parte das práticas e crenças sociais. Esse poder, que certos sistemas simbólicos têm sobre os indivíduos, é denominado *poder simbólico*. São estruturas capazes de impor realidades, de formar consenso acerca do sentido do mundo social, de excluir e incluir indivíduos, de determinar as noções de certo e errado. Essa noção de mundo é reproduzida indeterminadamente através de um processo de inculcar nos indivíduos ideologias, valores, moral. Esse processo é o que Bourdieu chama de violência simbólica. «É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os sistemas simbólicos

cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação sobre outra (violência simbólica)» (Bourdieu, 2004, p.11).

A violência simbólica se distingue de muitas outras por não ser sentida como violência, mas não obstante, ainda poder ser considerada como tal, por ser causada pelo exercício de um poder, também simbólico, capaz de impor realidades, ideias, gostos, consenso, de subjugar sem dar, na grande maioria das vezes, sequer a possibilidade de rebelar-nos contra. Para Bourdieu (2004), essa seria a maior de todas as violências, pois priva os indivíduos, inclusive, da liberdade de pensar. «Certos atores sociais estão em situação privilegiada para impor o seu sistema de representação, porque controlam, ou pelo menos exercem uma influência especial em instâncias de socialização, como a escola, as organizações religiosas ou políticas, e os media» (Bonnewitz, 2003, p. 101). Desta forma, cabe-nos perguntar: não seria a escola um local privilegiado para o exercício da violência simbólica?

Chesnais (1981) entende a violência em três dimensões. Um primeiro círculo, o núcleo duro da violência, onde ela é identificada como violência física. São os crimes, homicídios, estupro, roubo à mão armada. O segundo círculo, maior, são os atentados aos bens, as destruições, as degradações, os mecanismos de predação social, privações, conflitos, vitimização, destruição imaginária de bens simbólicos. Por último, o círculo que engloba a violência moral ou simbólica.

Michaud (1998) explica que violência é, simplesmente, a destruição do homem pelo homem e enfatiza a complexidade internacional dos fenómenos de guerra, de direito, a mundialização da violência humana. Ela produz-se na interação de dois ou vários atores, na qual um é atingido por outro. É preciso notar que estes atores podem ser os sistemas justapostos e articulados que visam um fim: a máquina judicial, o aparelho policial, portanto, não apenas confronto entre indivíduos.

É preciso lembrar além dos atentados corporais, os que atingem a integridade moral, como: privação sensorial, injeção de drogas, lavagem cerebral e audiovisual, tortura psicológica, isolamento, chantagens diversas, toda a gama de violência que

atenta os bens, a capacidade de subsistência, os familiares, as obras, os pertences simbólicos e culturais, como fé, costumes, línguas, culturas.

A violência dá-se igualmente de forma indireta através de boatos, «conta-se» pelas mediações perversas, pelas conspirações maldosas, é preciso também considerar a violência simbólica. Para Bourdieu (1989), as produções simbólicas como vimos anteriormente, moral, arte, religião, ciência, língua e outras, participam da reprodução das estruturas de dominação social de forma indireta, frequentemente irreconhecível, e constituem a base a partir da qual se organiza e exerce o poder na sociedade.

O campo fica constituído como palco de disputas, onde indivíduos e instituições adotam estratégias para conservar a estrutura e critérios que os beneficiam, buscando manter a sua posição privilegiada, apresentando os seus bens culturais, religiosos, artísticos, científicos, linguísticos, morais como natural e objetivamente superiores aos demais, que passam a constituir um grupo excluído na sua própria cultura, o que se constitui violência.

Esta estratégia, para Bourdieu (1989), forma a base para o que denomina de violência simbólica: a imposição de um arbitrário cultural de um grupo como sendo o verdadeiro, melhor ou único.

Charlot (1997) reconhece que esse é um fenómeno heterogéneo e difícil de delimitar, especialmente quando o seu locus é a escola, onde devem ser consideradas as relações de poder e o status de quem fala (professores, diretores ou alunos).

Parte-se da premissa de que a violência é uma construção social que se dá em meio a um conjunto de relações e interações entre os sujeitos. Alinha-se, dessa forma, com uma perspectiva ampla, onde devem ser considerados os significados atribuídos pelos atores que fazem parte de um determinado quotidiano.

Poucos temas têm merecido tanta atenção hoje como o da violência. Para muitos autores, um dos signos da contemporaneidade é a insegurança, a impotência, o medo de que os mais diversos tipos de violência nos atinjam, quer como membro de uma coletividade, quer no plano da vida privada, desestabilizando individualidades (Hall, Stuart, 1975; Boudon, 1993; Bourdieu, 1997).

Nem sempre a violência se fundamenta em crimes e delitos, mas ela permeia o nosso quotidiano, as nossas mentes e almas, na forma de um sentimento de insegurança. Ou seja, não se fazem necessariamente necessárias provas, corpos, para configurar algo como violência e, neste momento, é quando nos violentamos, alterando gostos, hábitos e prazeres, práticas culturais, ou seja, disciplinando-nos por medos. A violência «é ressignificada segundo tempos, lugares, relações e percepções, e não se dá somente em atos e práticas materiais» (Abramovay, 2005, p.54).

O conceito de violência transita entre o metafórico, o simbólico, bem como entre definições legais, que pedem exames de corpo de delito e provas materiais para configurar o que se entende por violência passível de punição.

Há autores que consideram que a violência é constituinte da própria condição do ser humano, tomando formas específicas de acordo com os arranjos sociais em que ela emerge. A violência estaria, portanto, no plano da natureza humana e seria uma linguagem de conquista e sobrevivência dos indivíduos face à natureza e a outros seres humanos (Arblaster, 1996 apud Castro, 2002).

Chesnais (1981) defende, como já vimos anteriormente, que o único referente empírico do conceito é a violência física, atos e episódios que podem resultar em danos irreparáveis aos indivíduos e conseqüentemente exigem a intervenção da sociedade mediante o Estado. Para o autor, esta é a única conceção etimologicamente correta, além de encontrar amparo no código penal e nas perspetivas adotadas por alguns profissionais, tais como médicos e polícias. Estão excluídas, portanto, a violência moral, a simbólica e a violência económica (atentados à propriedade, ou que derivam em privações de ordem económica). Assim, falar em violência dentro do escopo de análise de Chesnais implica referir-se, exclusivamente, à chamada «violência dura».

Para Roché (1994), esta definição pode ser considerada limitada à abordagem que restringe o conceito de violência à violência física, na medida em que tal definição não leva em conta que pode existir um componente forte de subjetividade no entendimento que um indivíduo tem do fenómeno. O autor adverte que, assim, se

desconsidera que a percepção do que é ou não violência nem sempre se sustenta em factos concretos, e sim em sensações e em «rumores» que circulam no social. Um exemplo é o que se conhece como sentimento de insegurança, que leva as pessoas a se recolherem em si mesmas e nos espaços privados, às vezes porque têm medo do risco de serem vítimas.

Para Abramovay (2005), a redução da violência ao dano físico desconsidera o ganho civilizatório no plano de direitos humanos:

De reconhecimento da humanidade das diversas identidades e o respeito devido a essas. Nessa linha, os preconceitos como os que decolam de género, raça, geração e classe, entre tantos outros, e as suas manifestações são consideradas, hoje, também violências àqueles direitos (Abramovay, 2005, p.57).

Para a mesma autora, pode-se, então, entender por violência «a intervenção física de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outro(s) e também contra si mesmo – abrangendo desde suicídios, espancamentos de vários tipos, roubos, assaltos e homicídios, até a violência no trânsito, disfarçada sob a denominação de ‘acidentes’, além das diversas formas de agressão sexual. Compreendem-se, igualmente, todas as formas de violência verbal, simbólica e institucional» (Abramovay & Rua, 2002, p. 94).

Nesse sentido, vale a pena recuperar a definição de Michaud:

A violência quando, uma situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou mais pessoas em graus variáveis, seja na sua integridade física, nas suas posses ou em suas participações simbólicas e culturais (Michaud, 1989, pp.10-11).

Contudo, há que observar que, ainda segundo o autor, mais importante que uma definição precisa sobre violência, é preciso levar em conta as suas condicionantes⁸. E considera ainda que:

É preciso estar pronto para admitir que não há discurso nem saber universal sobre violência: cada sociedade está às voltas com sua própria violência, segundo os seus próprios critérios e trata os seus próprios problemas com maior ou menor êxito. Às grandes questões filosóficas e às grandes respostas se substituíram e se substituem, cada vez mais, pelas ações através das quais as sociedades se administram (Michaud, 1989, p.14).

Na população jovem, a violência está ligada à própria estrutura das relações sociais e, em nossos países, ela é uma marca característica destas relações que, manipuladas pelo mercado, pregam a lógica da competição e da exclusão do menos apto, como nos diz Cavalcanti (2002), num renovado darwinismo social. Para a juventude carente, a violência e o crime são, se não os únicos, os mais viáveis canais de mobilidade social.

Numa sociedade que dá ênfase ao que se tem e à posição social que se ocupa, ascender socialmente é o grande desejo do jovem. O desemprego da população jovem é um facto real, que provoca uma situação de desemprego intermitente, apresentado por Pais (1993), significando a precariedade de emprego aos quais os jovens se sujeitam e as próprias dificuldades que alguns deles encontram na obtenção de emprego ou trabalho remunerado. Este autor conclui que a degradação material provocada pelo desemprego representa um motivo de inquietação para a maioria dos jovens que, com isto, aderem a qualquer possibilidade de ganhar dinheiro.

⁸ Michaud aborda como condicionantes:

- 1) Que toda a definição requer pressupostos e não necessariamente representa todos os casos;
- 2) Que uma definição de violência depende de critérios de referência como, por exemplo, jurídico, institucional, relacionado a valores de um grupo, disposições pessoais e tempo histórico.

Levando, então, muitos jovens a procurarem outros meios de sobrevivência e entre estas possibilidades encaixem-se os atos ilícitos, o roubo, o tráfico de drogas, a prostituição, etc. Portanto, os problemas económicos e sociais causados pela mundialização do capital, o individualismo, a competição, as desigualdades e abusos sociais, decorrentes da implementação da ideologia de mercado nas relações sociais, influenciam a constante relação entre a juventude e violência. E as representações sociais, tanto de juventude como de violência, reforçam esta relação, já que o jovem é visto comumente como um problema para a sociedade e para o poder público. Vejamos, então, a relação entre violência e juventude.

4.2. Violência e Juventude

As novas formas de sociabilidade que se gestam entre os jovens nascem principalmente da socialização no «mundo da rua», onde esses sujeitos desenvolvem relações de amizade e lazer, enfrentam mecanismos da violência urbana e vivem na luta pela sobrevivência (Sposito, 1993). No espaço da rua, buscam construir identidades coletivas e diversas formas de sociabilidade. Algumas formas de ação reúnem atividades expressivas em torno da música, da dança, das roupas e linguagens da rua.

A caracterização do jovem deve ser traçada sob o ponto de vista relacional, ou seja, a partir de uma forma peculiar de relação que ele mantém com o mundo adulto e, conseqüentemente, da sua busca para distanciar do universo infantil. A busca pela autonomia, pelos grupos de pares, em redefinição constante ante os laços de dependência com a família, e a transitoriedade, constituem elementos estruturadores da sociabilidade juvenil. Também o processo de saída do mundo da infância ocorre na interação contínua com um conjunto de agências socializadoras encarregadas de preparar os imaturos para o exercício pleno da vida adulta (Sposito, 1993).

Na adolescência, os laços com a família tendem a tornar-se mais difusos, paralelamente a uma inserção mais forte em outras instituições que pode, muitas

vezes, repercutir no próprio padrão socializador desenvolvido pelo grupo familiar de origem. Dentre as agências privilegiadas, nessa fase da socialização secundária estaria a escola, encarregada de transmitir os valores sociais mais amplos e de preparar para o trabalho e para a vida. No entanto, instaura-se uma relação intermitente com a escola, caracterizada pela exclusão definitiva precoce ou por um eterno retorno, que não significa necessariamente frequência efetiva às aulas ou continuidade nos vários níveis de escolaridade. Tanto pela ausência quanto pela sua incapacidade em atender as suas aspirações, a escola tende a ocupar um espaço menor no âmbito da socialização dos jovens. Assim, a instituição escolar pouco contribui para a estruturação efetiva de referências, ao oferecer escassa capacidade de propiciar arranjos que assegurem um conjunto de relações sociais significativas.

Do mesmo modo, a rua inscreve-se na sociabilidade urbana em vários momentos. Nos últimos anos, as ruas das grandes cidades transformaram-se em local de trabalho e moradia, passando a serem ocupadas por crianças e adolescentes, excluídos da sociedade que lhes nega o direito à vida em família, à escola e, sobretudo, o direito de serem crianças. No entanto, a rua deixou de ser apenas local de trabalho precoce, tornando-se, também, espaço de violência que atinge adolescentes e jovens na interação com o mundo da delinquência, do consumo de drogas, do crime, das agressões policiais ou de exterminadores.

No entanto, percebemos não ser possível desconhecer as alterações no padrão das relações sociais que ocorrem nas ruas e bairros das cidades, quando o pano de fundo é a agudização da crise social, o crescimento do crime, do tráfico de drogas, do uso de álcool, da delinquência e violência. Essa apropriação perversa, entretanto, não esgota todas as possibilidades de uso do espaço urbano, o qual apresenta arranjos diversos em grandes cidades. Ruas e esquinas de um mesmo bairro ou em relação aos espaços do centro traduzem diversas formas de viver, conceber e imaginar o tecido social e o uso do espaço. Territórios menos visíveis no interior das metrópoles acenam para novas modalidades da sociabilidade juvenil (Sposito, 1993).

A juventude é um momento em que as transformações biológicas da pessoa estão em evidência, nesta fase da vida o ego do jovem apresenta-se instável e

vulnerável às pressões pulsionais e às influências externas, sendo altamente suscetíveis aos fenómenos sociais; momento oportuno para a incorporação de valores, adequados ou não a uma relação construtiva dentro da sociedade (Leviski, 1997 e Sposito, 1993).

A adolescência é a fase da trajetória de vida em que a pessoa está a abandonar a infância e indo ao encontro da idade adulta. Por ser uma fase de passagem é um período de crise subjetiva, própria de um momento rico na constituição da identidade, da personalidade. Neste sentido, no adolescente, a imagem do outro é sempre força desviante e ele torna-se anormalizador, embate-se com tudo e com todos, principalmente com os pais, professores e governantes. Nessa linha de argumentação, recorremos ao sociólogo Tavares dos Santos (1999, p.109): «a prática da violência revela-se como um procedimento que apresenta uma racionalidade específica, a qual envolve o arbítrio à medida que o desencadear da violência produz efeitos incontrolláveis e imprevisíveis.»

A violência é fundadora de uma sociedade dividida, atingindo mais alguns grupos sociais do que outros, que estão sujeitos a todas as formas possíveis de violência. Percebe-se como foco ordenador da lógica de coerção social, como efetividade ou virtualidade, o exercício da violência física. Temos, então, o recurso à força e a aplicação da coerção como pertencentes às relações sociais de violência. A prática da violência vai-se inserir numa rede de dominações, de vários tipos, classe, gênero, etnia, por categoria social, ou a violência simbólica, que resultam na fabricação de uma teia de exclusões, possivelmente sobrepostas. Vemos que o ato infracional de pessoas em idade ainda tenra é uma das formas de expressão da violência. Muitos são os estudiosos que se debruçam sobre essa temática.

Leviski (1997) trabalha o tema na perspetiva da Psicanálise, tentando esclarecer a forma como se dá a organização do pensamento no interior dessa sociedade globalizada, com este último constituindo um fator adicional aos conflitos da identidade. O autor enfatiza também que, segundo as suas observações, dentro de grupos ocorrem mecanismos regressivos levando à perda da identidade individual, prevalecendo a grupal, «a identidade nos seus múltiplos aspetos será agente

multiplicador da cultura e sofrerá as consequências de tais mudanças» (Leviski, 1997, p. 22). Estas consequências são verificadas na violência que atinge de forma ampla a sociedade atual. Para este autor, durante a adolescência o ego apresenta-se instável e vulnerável às pressões pulsionais e às influências externas, mostrando-se altamente suscetível às influências dos fenómenos sociais. O fator familiar é outro componente complexo gerador de violência e decorrente do enfraquecimento dos elos que unem pais e filhos. Leviski (1997) observa que este facto se daria em virtude do distanciamento que vem ocorrendo nas últimas décadas, pelo facto de os pais estarem, na maior parte do tempo, ausentes na vida dos filhos. Para este autor, o pai simboliza o eixo e os limites do filho, ao mesmo tempo em que lhe serve de «escora».

Outros fatores, como os decorrentes da globalização da economia, são considerados pelos autores os maiores responsáveis pelos problemas locais geradores de violência, e identificam-os como má distribuição de renda, mortalidade infantil, crescimento das cidades sem planeamento urbano, acrescidos de uma crise que atinge os valores éticos e morais. Segundo Silva (2010, p.79), «vivemos numa sociedade que encurrala a criatividade, a curiosidade, o desejo e fomenta a competitividade, o consumismo e a aceitação.»

Na sociedade capitalista, o Estado é constituído por uma relação de classes, na qual os grupos dominantes têm necessidade de apresentar os seus interesses particulares, situados no plano prático, como interesses comuns a todos. Exclusão social como expressão das relações sociais e fenómenos sociológicos presentes no quotidiano é outro fator gerador de violência. Fruto da dinâmica perversa da acumulação e reprodução do capital, a exclusão social consiste em condenar a sobreviverem, no nível da necessidade e do imediato, extensas parcelas da população. Configurando como marca inquestionável do desenvolvimento capitalista, acrescenta-se a pobreza como resultado da exclusão social (Silva, 2010).

Pobreza e exclusão social não são conceitos sinónimos. A exclusão social como processo complexo e multifacetado, dotado de contornos políticos, sociais, materiais, relacionais e subjetivos, tem o seu dinamismo fundido na união de diversos fatores. Nesse sentido, e seguindo a mesma esteira de raciocínio, valemo-nos da reflexão de

Vieira (1997), que considera como de mais violento e perverso na sociedade «é o facto de a própria estrutura que exclui dispor de mecanismos para levar todos, inclusive e principalmente, os excluídos a acreditarem numa suposta força própria de vontade e a se verem desprovidos de tal força e demais atributos que pretensamente os tornariam incluídos» (Vieira, 1997, p.60), como, por exemplo, ser branco em primeiro lugar ou, ao menos, ser «negro de alma branca», ter boa fisionomia, ter saúde, ter instrução, ter automóvel, casa própria, etc. Como se a posse desses bens, assim como de outros, desempenhasse a função de emblema identificatório, apesar de estes não serem tangíveis para a maioria da população, a sua não posse retorna ao indivíduo, de modo a culpabilizá-lo por seu fracasso pessoal (Silva, 2010).

Nesse contexto, temos ainda alguns efeitos perversos que estão diretamente associados à exclusão, ou seja, falta de perspectivas acrescidas do não reconhecimento da cidadania de milhares de jovens e a rejeição social de que são alvo, sensação de insegurança que atua como elemento organizador, impossibilitando ao indivíduo caminhar para o processo emancipatório que auxilia a transformar a realidade em que está inserido, perda do capital social e humano, incapacitando estes jovens de superarem os desafios do desenvolvimento, desarticulação das famílias pelos efeitos prolongados de desemprego, desprovendo-as das condições materiais básicas de existência e, conseqüentemente, excluindo-as do acesso aos bens culturais, o desemprego, além de desestruturar as famílias, as impede de sonhar com o futuro.

No domínio sociológico, dentro do aspeto educacional, acreditamos que a educação é o melhor caminho rumo a uma sociedade mais justa e pacífica. A difusão da Educação, como estratégia intrínseca à política da igualdade, propicia aos indivíduos meios para amenizarem as conseqüências negativas que o processo de transformação econômica provoca.

Mediante a centralidade de uma educação escolar libertadora é que se oportuniza aos indivíduos superarem o senso comum e a cultura primeira, podendo dessa forma ter acesso às ferramentas culturais e científicas.

Morin (2001, p. 18) argumenta que «a educação deve contribuir não somente para a tomada de consciência da nossa terra-pátria, mas também permitir que esta consciência se traduza em vontade de realizar a cidadania terrena». Os direitos da cidadania tornam-se qualitativamente mais compreendidos e realizáveis quando o indivíduo desenvolve a capacidade de leitura do mundo pelo processo de apropriação de informações, conceitos e habilidades para interpretar a realidade que o cerca.

Vivemos numa época de violência, de fragmentação do social e de crise nas instituições socializadoras. Pelo facto de acreditarmos que a violência tem estreita correlação com a educação recebida pelo indivíduo, recorreremos à reflexão de Vasconcellos (1997), que afirma: «crianças que tiveram pouca educação de suas emoções são incapazes de identificar seus conflitos. A educação insuficiente para conter comportamento agressivo de uma criança diante de frustração condu-la a adotar a agressividade como um padrão de conduta. [...] Existe a violência da criança e do adolescente contra o meio ambiente, mas também da sociedade, da escola e da família contra a criança e o adolescente» (Vasconcellos, 1997, p. 111-112). Portanto, salientamos a importância da educação como forma de diminuir a violência que existe no mundo atual. Para Vasconcellos (1997), o processo educativo fornece os valores da cultura onde cada um vive, e é por meio da educação que se estabelecem as normas de conduta básica. Mediante essas normas, o indivíduo adapta-se à sociedade e desenvolve a sua criatividade para transformar e modificar aquilo que não coincide com os seus desejos e que pode ser passível de modificação. Para os jovens, adolescentes em especial, este tipo de atitude pode definir o seu papel dentro da sociedade, contribuindo para a melhoria e o progresso da sua cultura.

A escola que se relaciona com o jovem e com a sociedade num processo dialético, conforme aponta Gramsci, pode «auxiliar na construção da subjetividade destes jovens, mostrando que existem caminhos possíveis e que a verdade imposta pela ideologia neoliberal dominante não é a única existente». Há alternativas e eles podem, e devem, buscá-las (apud Cavalcanti, 2002, p.9).

Trataremos a seguir os estudos já realizados sobre a questão e as propostas de trabalho preventivo à violência em contexto escolar.

4.3. A violência nas escolas

4.3.1. Um pouco de história

A escola é espaço de construção de saberes, de convivência e socialização. Crianças e adolescentes buscam, no sistema escolar, desenvolver suas habilidades, expandir relações sociais, realizar e construir desejos, impulsos que colaboram na formação de identidades. Mas a escola é também locus de produção e reprodução de violências nas suas mais variadas formas. Atualmente verifica-se com maior nitidez uma tensão entre o sistema escolar e as expectativas dos jovens.

São vários os fatores que contribuem para a singularidade dos conflitos e das violências no quotidiano escolar. Primeiramente, há que se observar como é determinado o papel do aluno na dinâmica escolar. A escola estabelece normas que visam organizar o seu funcionamento, mas que, na maioria das vezes, não conseguem responder aos seus objetivos e, além disso, são formuladas e implementadas de forma unilateral, sem se considerar a palavra do aluno; o mesmo pode-se dizer em relação às punições.

Nos últimos anos, casos de violência ocorridos nas escolas, têm sido cada vez mais noticiados, chama atenção o aumento, ou o registo, de atos delituosos e de pequenas e grandes «incivilidades» nas escolas, o que justifica o sentimento de insegurança dos que a frequentam. Esta visibilidade sobre as situações de violência na escola tem sido acompanhada, como salienta Sebastião, Alves & Campos (2003, p.37), «em paralelo, pela exposição mediática dos fenómenos de delinquência juvenil, coincidindo na ideia de que ambas convergem e constituem uma ameaça grave, encontrando-se fora de controlo.»

Neste sentido, estamos vindo a assistir a um aumento significativo do sentimento de insegurança no seio das comunidades educativas e à crescente

exigência de tomada de medidas políticas e disciplinares mais severas (ME, 1999; Sebastião e outros, 1999).

Tornam-se mais visíveis as transgressões, os atos agressivos, os incidentes mais ou menos graves que têm como palco a escola ou seu entorno, onde todos os atores (alunos, professores, corpo técnico-pedagógico, pais e agentes de segurança) se sentem vítimas em potencial. Esse angustiante sentimento de vulnerabilidade, segundo Debarbieux (1998, p. 13), «expressa a existência de uma tensão social, que desencadeia insegurança no quotidiano das pessoas, mesmo não sendo elas vítimas diretas de crimes e delitos» – reflexão corrente no acervo da literatura internacional sobre o tema.

Nos últimos anos, percebe-se que a instituição escolar tem vindo a enfrentar profundas mudanças com o aumento das dificuldades quotidianas, que provêm tanto dos problemas de gestão e das suas próprias tensões internas, quanto da efetiva desorganização da ordem social, que se expressa mediante fenômenos exteriores à escola, como a exclusão social e institucional, a crise e o conflito de valores e o desemprego.

A escola não seria mais representada como um lugar seguro de integração social, de socialização, não é mais um espaço resguardado; ao contrário, tornou-se cenário de ocorrências violentas.

Vemos que a violência não é um fenômeno exclusivo do nosso tempo, desde sempre acompanhou a gênese humana. O que acontece atualmente é que os meios de comunicação social fazem chegar até nós episódios de violência que nunca suporíamos que existissem, dando a impressão que a violência a cada dia que passa aumenta, não só em quantidade, como em gravidade. Maria Emília Costa e Dulce Vale (1998) referem que a singularidade do momento que atualmente se vive reside na distinção da forma como a violência nos é apresentada e no modo como é vivenciada.

Todavia, alguns estudos relatam que o número de violência nas escolas não é tão alto quanto divulgado nos media. De partida, após uma análise secundária das estatísticas oficiais sobre a violência nas escolas (Debarbieux, 1996, 1999; Facy, em

Charlot e Emin, 1997; Gill e Hearnshaw, 1997; Lindström, 1998), estas mostram que «a maior parte desses estudos, sem necessariamente subestimar tais atos, concordam que a quantidade dos crimes e delitos ocorridos nas escolas é baixa» (apud Debarbieux & Blaya, 2002, p.76).

A década de 1980, portanto, produziu um grande número de trabalhos pedagógicos e psicológicos que, direta ou indiretamente, tratavam da violência nas escolas. As políticas públicas inexistiam e os trabalhos sociológicos eram muito esparsos: a questão da violência nas escolas ainda não havia-se transformado numa questão social. O desinteresse das médias no decorrer dos anos 1980, que camuflava os trabalhos e a preocupação presentes dentro das escolas, foi substituído por uma «efervescência sem precedentes, na imprensa escrita e na televisão, que alçou a violência nas escolas à condição de um problema ou fenómeno social» (Montoya apud Debarbieux & Blaya, 2002, p.104).

O assunto viu-se transformado numa questão ideológica, que acontecia em meio a uma impressão generalizada de declínio global da moral educacional, relacionada à decadência dos valores familiares e a um suposto excesso de indulgência por parte dos professores, demonstrando assim a deficiência das políticas e, de maneira mais geral, a fragilidade do Estado. Essa mobilização sem precedentes «chamou a atenção das autoridades públicas, injetando novo ânimo nas pesquisas e gerando novos relatórios, pesquisas e novas medidas» (Montoya apud Debarbieux & Blaya, 2002, p.104).

Ao longo da década de 1980, para a Sociologia, a violência escolar permaneceu escamoteada pela questão urbana, não parecendo representar, em si mesma, um problema social. Mas, o impacto que os muitos incidentes ocorridos na década de 1990 tiveram nas médias, levaram a uma consciencialização inédita, em termos tanto públicos quanto políticos e académicos. A partir dessa nova visão, a violência nas escolas passou a aparecer como um tema que merecia ser pensado separadamente.

Os factos estabelecidos e o desgaste quotidiano tornaram-se um assunto digno de ser objeto de pesquisas, possibilitando assim que fosse demonstrada a construção

interativa da desigualdade, em face do risco e do seu desenvolvimento relacionado à exclusão social (Debarbieux, 2000). Embora os sociólogos continuassem a relacionar essa violência às desigualdades sociais e à questão urbana, eles, mesmo assim, sistematizaram o papel desempenhado pelas características das escolas na produção – ou na prevenção – da violência, demonstrando a eficácia de determinadas culturas escolares (Debarbieux, 1996; 1999; Montoya, 2000).

Também as alterações profundas que se produziram na estrutura, métodos e públicos dos sistemas educativos, trouxeram consequências que foram analisadas na literatura sociológica. A massificação do acesso à escola coincidiu com a democratização política, facto que resultou em contextos escolares mais conflituais e no acesso a níveis da escolarização cada vez mais elevados de grupos sociais até aí afastados. A diversificação dos públicos escolares, originalmente como resultado da massificação, posteriormente devida aos processos migratórios de variados tipos que têm contribuído para transformar a sociedade, traduziu-se ainda pelo desencadear de situações conflituais no sistema educativo, «resultantes da manutenção de métodos organizacionais e pedagógicos típicos da escola de elites; e resultantes do acréscimo da presença na escola de grupos portadores de grupos culturais e valores conflituais com os dominantes na instituição escolar» (Sebastião, Alves & Campos, 2003, pp.38-39).

Também num enfoque de carácter mais sociológico, não poderemos, contudo, deixar de sublinhar a problemática dos direitos humanos que está intimamente associada a todo o sofrimento ou privação que a violência comporta, seja ela uma realidade escolar ou em qualquer outro contexto. Neste modo de ver as coisas, os sociólogos fizeram com que fosse possível conceber estratégias que fossem além da mera repressão, ou de uma retirada tímida de volta ao «santuário». Eles colocaram em questão o próprio significado da escola na sua dimensão socializadora e, por fim, deram ênfase às novas dimensões da seleção social que vêm ocorrendo nas escolas, que incluem: «tendências étnicas ou até mesmo raciais, e que estão em processo de se tornar objeto de novas pesquisas, em razão da sua importância para a escola» (Montoya apud Debarbieux & Blaya, 2002, p.122).

Todavia, um importante artigo a respeito da trajetória dos estudos sobre violência escolar na França, Debarbieux (2001) conclui que «é enganoso supor que a definição permita maior aproximação e apreensão do fenômeno», e propõe que a violência seja estudada a partir de como ela é percebida pelos atores sociais que a vivenciam, em contextos diferenciados (apud Silva & Ristum, 2010, p.235).

4.3.2. O conceito de violência nas escolas

O conceito de violência escolar tem sido caracterizado, por diferentes autores, como um fenômeno multifacetado, abrangendo uma variedade de manifestações, estando cientes dos diferentes domínios que urge intervenção.

A existência de um alargado conjunto de situações, que designamos globalmente de violência na escola, tem dado origem, nos anos mais recentes, a diversos debates públicos e a numerosas referências nos meios de comunicação social.

Tais concepções escondem que a violência, nas mais variadas formas, pode ser hoje considerada um elemento estrutural das sociedades industrializadas ocidentais, já que se encontra presente de forma persistente no seu quotidiano (violência intrafamiliar, delinquência e criminalidade, guerra, violência no desporto, nos media, etc.). Sendo assim, «a violência na escola, com as suas especificidades, faz parte integrante desse fenômeno, e não será facilmente compreendida se ignorarmos os laços que ligam ambos» (Sebastião, Alves & Campos, 2003, p.38).

A violência escolar pode assim ser definida como qualquer tipo de violência que se dá em contextos escolares, que pode ser dirigida contra os alunos, professores, funcionários ou propriedades. Estes atos ocorrem nas aulas, recreios, casas de banho, nos arredores da escola e durante as atividades extracurriculares. Porém, o que é caracterizado como violência varia em função do estabelecimento escolar, do status de quem fala (professores, diretores, alunos), da idade, do sexo (Lopes & Gasparin, 2003) e de país ou cultura (Abramovay & Rua, 2003).

É bem possível, aliás, que o tema da violência escolar tenha ganhado proeminência principalmente por meio de campanhas de media extravagantes, ocorridas em vários países. Novos episódios impactantes e raros foram enfatizados para descrever a erupção da barbárie infantil, confusamente misturados a um discurso sobre a «decadência educacional (tendo como alvo principalmente as famílias de um só genitor) e acompanhados de explicações simplistas sobre a influência direta da violência da televisão ou dos videogames, ou das consequências sombrias da imigração» (Debarbieux & Blaya, 2002, p.21).

Mas o que é esta violência? Para Hurrelmann (1990), «a violência nas escolas abrange todo o espectro de atividades e atos que resultem em sofrimento físico ou mental a indivíduos que operam no ambiente escolar, ou cujo objetivo seja o de danificar objetos nas dependências da escola» (p.365).

Essa definição abrange os atos de violência física e verbal/psicológica, incluindo formas de violência ameaçadoras ou sexistas cometidas por ou contra alunos, professores ou outros indivíduos, bem como a violência dirigida a bens materiais (vandalismo).

Para Gustave-Nicola Fischer (1994), violência, de uma forma simplificada, manifesta-se através da agressão e significa o uso material da força. Este autor diz que, «a agressão como forma de violência social deve ser integrada numa perspetiva que leve em consideração o peso do contexto social, as condições econômicas nas quais vivem os indivíduos e os seus valores culturais» (p. 15).

No seguimento deste raciocínio, a questão da violência está ligada às representações sociais, que a codificam de forma positiva ou negativa, consoante determinado quadro de referências o admita ou não.

À semelhança de Fischer, Guillothe considera que os atos violentos devem ser compreendidos na relação com outros fenômenos que os acompanham, isto é, não se pode descurar do contexto social, económico e cultural, onde os indivíduos se inserem.

A violência escolar não pode ser entendida como um conceito único. Tendo em conta que quando se fala de violência escolar deve atentar-se aos diferentes conceitos

que lhe estão associados, «muitas vezes sobrepostos entre si, como o vandalismo, os distúrbios de comportamento, os comportamentos de oposição, a perturbação da atenção com hiperatividade, o comportamento delinquente, o défice de competências, os fatores desenvolvimentais e o *bullying*» (Costa, 2001 apud Rocha, Sousa, Ferreira, Espinheira, Melo & Neto, 2007, p.2)

Dubert (1990) afirma que a violência na escola é caracterizada por um, « clima de indisciplina que é paradoxalmente mais tangível que os atos que o geram. As pessoas na escola convivem com este clima e devem ter a oportunidade de poder dar nome àquilo que gradualmente possa vir a se converter em um delito» (apud Debarbieux, 2002, p.66).

Portanto, é preciso compreender o sofrimento das pessoas envolvidas em situações de violência, sem aprisioná-las em definições que são ilusórias e pré-fabricadas e, ao mesmo tempo, fazer com que expressões como «violência na escola» possam ser construídas com significância social e singularidade pelos atores sociais que nela convivem.

Para o autor, a consequência do uso não correto das palavras pode levar a que qualquer «incivilidade» seja entendida como um perigo grave, um prenúncio ao crime e também à intolerância, como muitas vezes nos é apresenta pelos media, que, por consequência, acaba por direcionar as políticas repressivas que tenderiam a criminalizar, entre outros, a pobreza, e justificar políticas de supervisão excessivas, pois o uso amplo da palavra violência não apenas descreve o mundo social, mas também o interpreta.

Como vimos anteriormente, Charlot (2002) explica que a violência na escola não é fenómeno novo que surgiu nas décadas de 1980/1990 e que a própria história regista no século XIX movimentos de violência em escolas de segundo grau e incivildades entre alunos de escolas profissionais nas décadas de 1950/1960. Com relação à violência na escola, a novidade, para o autor, são «as novas formas com que ela se apresenta. Atualmente, apesar de raras, surgiram novas formas de violência, mais graves que as de antigamente: chacinas, homicídios, uso de armas, ataques a

professores, dando a impressão de que foram transpostos limites antes respeitados, fazendo crescer a ‘angústia social’» (Charlot, 2002, p. 433).

Merece destaque outra nova forma de violência, o facto de estarem se envolvendo com estas ações alunos cada vez mais jovens, chegando a ser constatados até entre crianças que cursam a escola de educação infantil. Também é possível verificar a existência de grupos externos à escola que nela adentram para acertos de contas que tiveram origem nos bairros, ou familiares de alunos que vêm vingar o que consideraram injustiça sofrida na escola por membros da família. A escola não se apresenta, pois, como lugar protegido ou até sagrado, conforme considerado antigamente, mas como espaço aberto e sujeito a agressão vinda de todos os meios.

Por último, Charlot (2002) diz nos que uma das novas formas com que se apresenta a violência é a sensação de insegurança sentida por professores e pessoal administrativo, produzida pela repetição de pequenos atos de violência e incivilidade, cuja acumulação produz um permanente estado de alarme e ele é responsável pela percepção negativa do clima.

Para muitos, a angústia social acarretada por estes novos fenómenos que ocorrem não apenas em escolas de bairros problemáticos, mas também nas frequentadas por alunos de bairros bem estruturados e até em cidades interioranas, leva a pensar que a violência esteja se transformando em fenómeno estrutural, deixando de ser accidental.

Embora os estudos sejam bastante fragmentados, é possível considerar os anos 1990 como um momento de mudanças no padrão de violência nas escolas públicas, englobando não só atos de vandalismo, mas também práticas de agressões interpessoais, sobretudo entre o público estudantil, em que são mais frequentes as agressões verbais e as ameaças. Entretanto, vemos que este fenómeno acabou por alcançar também as cidades pequenas e médias e as regiões menos industrializadas em diversos países.

Charlot (2002; 2005) diz-nos que é necessário distinguir as violências que ocorrem nas escolas, entre violência *na* escola, violência *à* escola e violência *da* escola.

Entende que a violência *na* escola é a que se produz no espaço escolar, sem vinculação com as atividades da escola, como os acertos de contas entre grupos rivais, quando um deles invade a escola para resolver as suas diferenças, e que poderia fazê-lo em outro local. Violência *à* escola é a que visa diretamente a instituição e os que a representam, perpetrada por alunos, como as depredações, incêndios, agressão a professores. Violência *da* escola é a institucional, simbólica, suportada pelos alunos pela maneira como os jovens são tratados pelos adultos: divisão das turmas, separação das classes, atribuição de notas, utilização de palavras desdenhosas e outros.

Então, a violência contra a escola está relacionada, no entendimento de Charlot (2002), à violência da escola: a violência institucional, simbólica, a qual se manifesta por meio do modo como a escola se organiza, funciona e trata os alunos. Furlong (2000, p.4) defende que:

Distinguir violência escolar (escola como sistema que causa ou acentua problemas individuais) de violência na escola (escola como espaço físico onde se dão atos de agressão) é importante para que se possa estabelecer com clareza qual é o papel dos educadores e da escola enquanto instituição na prevenção de situações de violência.

A escola é praticamente impotente face à violência *na* escola, porém dispõe de margens de ação com relação a violência *à* e *da* escola. Os jovens são os principais autores e vítimas da violência na escola, que envolve, conforme estatísticas, os alunos que já são vítimas de violência fora dela. Atores e vítimas assemelham-se: são jovens fragilizados em um ou vários pontos de vista (Charlot, 2005).

Essa proposta de classificação da violência nas escolas por Charlot (2002; 2005) ajuda a compreender o fenómeno, na medida em que considera manifestações de várias ordens. Contudo, mostra-se insuficiente para compreender certos tipos de manifestação que ocorrem dentro dos estabelecimentos de ensino e que estão relacionadas a problemas internos de funcionamento, de organização e de relacionamento. Exemplo disso, como nos diz Abramovay (2005, p.77):

É certo que brigas e discussões podem ocorrer em qualquer tipo de espaço social. Entretanto, quando se dão na sala de aula ou no pátio de um estabelecimento, é preciso analisar a conexão desses episódios com o ambiente escolar, com práticas e dinâmicas que se dão nele.

Neste sentido, a violência na escola não tem a ver só com os alunos, mas também com a forma como os demais agentes possam gerar situações conflituosas em que o peso da violência institucional e simbólica possa fazer parte.

A escola é considerada um dos veículos de produção e de disseminação da violência simbólica na nossa sociedade. Como pondera Vasconcellos (2002), a partir da conceituação de Bourdieu, «a violência simbólica se dá no plano das instituições e dos agentes que as animam e sobre as quais se apoia o exercício da autoridade» (apud Abramovay, 2005, p.73).

Bourdieu (1998) aponta para as questões da violência simbólica, conceito introduzido por criar a possibilidade de consenso, sendo dessa forma utilizada como instrumento de dominação pelos representantes do poder na escola, entre os quais se coloca o professor. O poder simbólico é quase mágico, permitindo obter através da palavra e do convencimento o que se consegue pela força física, e, portanto, sem gasto de energia.

Na base deste princípio de conhecimento sociológico, Bourdieu e Passeron (2001) definem a ação pedagógica como uma forma de violência simbólica: «Toda a ação pedagógica é, objetivamente, violência simbólica, na medida em que constitui a imposição de um arbitrário cultural por parte de um poder arbitrário» (p. 201). A ação pedagógica reproduz o arbitrário cultural das classes dominantes ou dominadas. A ação pedagógica (institucionalizada) da escola reproduz a cultura dominante e, através desta, a estrutura de «relações de força» dentro de uma formação social, possuindo o sistema educativo dominante o monopólio da violência simbólica legítima. Todas as ações pedagógicas praticadas por diferentes classes ou grupos sociais apoiam, objetiva

e indiretamente, a ação pedagógica dominante, porque esta última define a estrutura e o funcionamento do mercado económico e simbólico. Sendo considerada como uma mera ligação de comunicação, a ação pedagógica mantém dissimulada (máscara) a sua própria natureza, a de impor o poder dominante da classe dominante.

Em termos ainda mais concretos e muito simples, o facto de diferentes atos sociais poderem ser agrupados sob o termo genérico de violência, por parte de pessoas de dentro das escolas é, por si só, um ato social que merece ser pensado, e um dos pontos de vista possíveis. Isso porque «a dificuldade gerada pela definição restrita é que ela nega aos próprios participantes o poder de dar um nome à sua experiência» (Debarbieux & Blaya, 2002, p.66).

Insiste-se que a violência em meio escolar pode expressar modalidades de ação que nascem no ambiente pedagógico, o que significa que este não funciona apenas como uma caixa-de-ressonância da violência social. Essa demarcação da problemática orienta para uma compreensão ampliada de violência nas escolas, que apreende a escola como um espaço de produção de violência e não apenas como um campo que reflete processos sociais, possibilitando uma leitura do fenómeno em sua diversidade, complexidade e sutilezas. Tal perspetiva também estimula a perspectiva de que por um lado outra escola é possível, e por outro, que pode a escola também colaborar para difusão de uma cultura contra violências, o que pede que mais se identifique o que singulariza as violências quando essas se dão e se reproduzem na escola.

Outra tentativa de dar conta da complexidade da violência nas escolas é adotar conceituações que apreendam a sua multiplicidade de formas e de manifestações. Nesse sentido, Wessler (2003) critica «autores que restringem o fenómeno a condutas criminais» (apud Abramovay, 2005, p.77).

O carácter complexo e multifacetado da violência no ambiente escolar impõe uma série de desafios no que tange à definição do fenómeno. Assim como ocorre com a violência em geral, a violência nas escolas pode ser definida de várias maneiras. As definições estão alinhadas aos conceitos de violência: como sinónimo de agressão física; como delito ou crime; como transgressão; como agressão verbal; como as várias

formas de discriminação; como ataques ao património, entre outras. Nesse sentido, é necessário abandonar definições rígidas e restritivas, que limitam a violência a um ou outro tipo de manifestação que ocorrem em contextos escolares (Abramovay, 2005).

A violência do sistema educativo dar-se-ia por estar fundada sobre «a competição, a seleção, a discriminação, a exclusão – com a violência dramática do fracasso que tende a conduzir à desvalorização de si» (Dadoun, 1998, p. 99).

A violência nas escolas implica na violação do direito a uma educação de qualidade e a sentir-se respeitado, além do direito à integridade física, abalando, portanto, pessoas, grupos e instituições, no caso, a escola. (Abramovay e Rua, 2002, p. 300) argumentam que:

As situações de violência comprometem o que deveria ser a identidade da escola, lugar de sociabilidade positiva, de aprendizado de valores éticos e de formação de espíritos críticos pautados no diálogo e no reconhecimento da diversidade.

Implícito neste raciocínio está o princípio de que a escola, como instituição, acaba sofrendo os efeitos de processos sociais mais amplos. Nesse sentido, a violência não é vista como produzida no espaço escolar, mas como uma questão social maior que reverbera na escola, local vulnerável a vários tipos de processos, especialmente à exclusão social.

Como analisado, nas pesquisas de Abramovay (2005), a deterioração da qualidade da educação e a falta de condições da escola seriam, em si, um tipo de violência contra um direito de cidadania. Implícita ou entrelaçada a tal perspectiva, a ideia de que mal estares em relação à educação vão colaborar para que a violência na escola tenha formatação própria, quando, por exemplo, a violência verbal passa por alunos desqualificarem professores, e vice-versa.

Devine (1996) propõe uma leitura da violência nas escolas como um facto social, buscando compreendê-la em si. Esse autor considera insuficientes as modalidades de explicação causais (pobreza e fatores econômicos, por exemplo), modelos linguísticos (descontinuidade entre a cultura escolar e a cultura de casa),

interpretações psicossociais (abuso sexual e alienação do estudante) e os padrões estruturais de controle (governamentais). Advoga Devine 1996, p.14 que:

Essas maneiras de apreender o fenômeno são necessárias, mas são insuficientes para explicar os cenários em que a violência nas escolas se dá, pois enfocam uma causa, uma racionalidade que legitima a questão em vez de se ater às ocorrências concretas e ao processo de produção da violência.

A defesa por conceito ampliado de violência fundamenta-se numa compreensão do fenômeno como algo intrinsecamente relacionado ao contexto social, histórico, cultural em que ele se dá, com a vantagem de poder abarcar ações, comportamentos e processos diferenciados que envolvem sujeitos distintos (alunos, professores, moradores da comunidade, etc.) e a própria instituição escolar. Assim, «não são apenas os episódios graves e espetaculares – como homicídios, porte e uso de armas – que são compreendidos como violência, mas também conflitos, comportamentos e práticas institucionais incorporadas ao quotidiano dos estabelecimentos de ensino» (Abramovay, 2005, p.79).

Esse deslocamento de perspectiva é importante do ponto de vista da compreensão da violência na escola, pois esta vai além dos factos e episódios que ganham visibilidade nos media e na sociedade, o que implica na ocultação de outras dimensões e manifestações de violência incorporadas ao quotidiano das relações sociais.

A violência nas escolas é um fenômeno perpassado por múltiplas fontes de tensão – sociais, institucionais, relacionais e pedagógicas – que hoje agitam os estabelecimentos de ensino e sobre cuja base se produzem incidentes «violentos» no sentido mais estrito do termo (Charlot, 2002).

Para o autor, esta é a questão fundamental, pois uma simples faísca (um conflito, às vezes menor) provoca a explosão (o ato violento). Nesse sentido, as incivildades representam uma ameaça para o sistema escolar. Tal como «a violência, a insegurança é construída em práticas quotidianas. Existem atos que podem passar

despercebidos, mas que interferem direta ou indiretamente na vida dos indivíduos – tais como diferentes formas de incivildades» (apud Abramovay, 2005, p.80).

Então, nesta perspectiva, pesquisadores franceses distinguem entre violência, transgressão e incivildade na escola. A violência é caracterizada por atos que atacam a lei com uso da força ou ameaça de utilizá-la. Transgressão é o que caracteriza os comportamentos contrários ao regulamento interno da escola, mas não o são contra a lei (falta de respeito, absenteísmo, não envolvimento com trabalhos escolares e lições). Incivildade são as desordens, empurrões, grosserias, palavras ofensivas que não contradizem nem as leis nem o regulamento interno, mas as regras da boa convivência (Charlot, 2005). Esta distinção implica diferentes lugares e formas de tratamento dos fenômenos. Assim, o tráfico de drogas na escola fica afeto à ação policial, enquanto o excesso de faltas ao Conselho de Escola.

Em relação à incivildade, esclarece Charlot (2005, p. 209), «ela depende fundamentalmente de uma intervenção educativa. Entretanto, violências, transgressões e incivildades, em algumas escolas, podem estar associadas aos comportamentos quotidianos, do dia-a-dia, criando um clima no qual todas as pessoas envolvidas se sentem atingidas na sua identidade pessoal e profissional».

Para Charlot (2002), «as escolas que se apresentam como violentas encontram-se em situação de forte ‘tensão’ enquanto as não violentas possuem uma equipe de direção e professores que souberam diminuir o nível de tensão» (p.439).

Diversas fontes de tensão: sociais, institucionais, relacionais, pedagógicas, atualmente agitam a escola. Para o autor, é preciso identificá-las para saber como agir. Algumas estão ligadas às questões sociais e ao bairro onde se situa a escola. Bairros violentos atingem com a sua violência a escola, porém não necessariamente. A violência não tem uma origem única; vale a pena examinar as abordagens sociológicas e psicológicas que nos dizem que, nas escolas de elite ou de classe média, os comportamentos de risco (uso abusivo de drogas, etc.) e as fases depressivas parecem ser mais comuns (Ballion, 1998; Pommereau, 2000), enquanto «o comportamento agressivo e a violência física são mais frequentes nas escolas das classes trabalhadoras,

e o mesmo acontece com os ataques contra adultos» (apud Debarbieux & Blaya, 2002, p.84).

Há escolas que historicamente têm-se mostrado violentas e outras que passam por situações de violência. É possível observar «a presença de escolas seguras em bairros ou áreas reconhecidamente violentas, e vice-versa, sugerindo que não há determinismos nem fatalidades, mesmo em períodos e áreas caracterizadas por exclusões, o que garante que ações ou reações localizadas sejam possíveis» (Abramovay, 2002, p.73).

Outra fonte de tensão seria segundo Lanzoni (2009, p.57), «o desemprego, que pode ser fonte de desmobilização ou de mobilização escolar, porque para conseguir emprego é necessário mais e melhores diplomas, pois é a vida futura que está em jogo na escola, a inserção profissional e ascensão social». Para a autora, esta fonte de tensão colocada na escola poderá diminuir a possibilidade de a escola ser lugar de sentido e prazer, pois muitos alunos acreditam que aprender é uma obrigação para passar de ano, ter diploma. Muitos não entram na lógica da instituição e revoltam-se contra ela (Lanzoni, 2009). A relação dos alunos com a escola e com o saber, portanto, pode dar origem a uma fonte de tensão social e resultar no desequilíbrio do quotidiano escolar, influenciando o clima.

A violência adolescente, que poderia ser vista como rutura da ordem social, principalmente com a escola, na verdade não passa de reprodução conformista da violência sofrida por eles próprios. Bourdieu propõe uma lei da conservação da violência, que consiste no produto da violência interna das estruturas económicas e dos mecanismos sociais retransmitidos pela violência ativa das pessoas. Isso não legitima a violência expressa pelos jovens ou pelos fracos, que não é nada além de uma reprodução social, que pára nas fronteiras do seu ambiente imediato, sem atacar as estruturas de dominação. Sob essa luz, os agressores não são revolucionários e as vítimas são, antes de mais nada, pessoas próximas a eles (Debarbieux, 1996).

Em pesquisas europeias com relação à violência nas escolas que foram tratadas sob diferentes percepções e abordagens. Os resultados de estudos, conforme Blaya

(2002), variam entre o enfoque psicológico, individual, que se refere a problemas comportamentais e o sociológico e criminológico que fazem menção à delinquência, desemprego, pobreza e exclusão social.

Em Inglaterra os estudos deram ênfase ao aspecto psicológico, em especial a problemas comportamentais como a hiperatividade, e também à intimidação feita por colegas (*bullying*) e as suas consequências psicológicas, a partir da conceituação que vinha sendo discutida desde a década de 1990 nos países escandinavos.

O fenómeno da violência nas escolas se dá em todos os centros escolares com mais ou menos intensidade e reclama o interesse dos educadores, pois pode representar um grande dano psicológico, social e físico para o aluno que o sofre, o exerce ou o contempla (Fernández, 2004). Para esta autora, é um fenómeno complexo que necessita estudos e reflexão.

Nas escolas onde a violência está presente, os alunos percebem o clima inseguro e arriscado. Para Lanzoni (2009, p.57), as agressões e violência entre alunos adquirem distintas formas: «algumas são mais exteriores ou físicas, outras podem manifestar-se mais disfarçadamente e só mostrar-se de forma verbal. Em outras ocasiões nutrem-se de pressões e jogos psicológicos, que finalmente, acabam por constranger e atormentar o mais débil na relação. Abarcam uma ampla gama de condutas que podem concluir no maltrato pessoal entre companheiros, intimidação psicológica ou repulsa social».

Para Lanzoni (2009, p.57) tratam-se de situações, nas quais, «um ou vários escolares, tomam como objeto de seu desempenho injustamente agressivo, outro companheiro e o submetem, por tempo prolongado, a agressões físicas, embaraços, intimidação, ameaça, isolamento etc.». Se aproveitam da sua insegurança, medo e dificuldades pessoais para pedir ajuda ou defender-se. Este comportamento «é chamado *bullying* entre os anglo-saxónicos e *mobbing* entre os escandinavos» (Fernández, 2004, 123). As consequências deste tipo de situação são complexas; não

podemos esquecer entre estes comportamentos violentos, o *cyberbullying*⁹, que vem sendo discutido¹⁰ com mais frequência nos últimos tempos, devido ao grande número de casos que surgiram e também devido ao alto índice de suicídios registrados (Lanzoni, 2009).

O fenômeno da violência no âmbito da convivência escolar transcende o facto isolado e esporádico e converte-se num problema de grande relevância, porque afeta as estruturas nas que se devem produzir a atividade educativa e supõe o abuso de poder de um sujeito ou grupo de sujeitos sobre outro, sempre mais débil ou indefeso (Fernández, 2004). A violência implica a existência de uma assimetria entre os sujeitos que se vêem envolvidos nos acontecimentos agressivos. Lanzoni (2009) defende que a violência tem todas as possibilidades de aparecer na escola que tenha um clima onde as normas sejam arbitrárias, elaboradas à margem da participação dos alunos, inconsistentes ou pouco claras.

A violência nas escolas tem sido muito propagado pelos media que lhe dá destaques espetaculares, apresenta explicações pouco consistentes, ao falar sobre

⁹ **Cyberbullying** é um tipo de **violência** contra uma pessoa **praticada através da internet** ou de outras tecnologias relacionadas. Praticar cyberbullying significa usar o espaço virtual para intimidar e hostilizar uma pessoa (colega de escola, professores, ou mesmo pessoas desconhecidas), difamando, insultando ou atacando covardemente.

O termo é formado a partir da junção das palavras “*cyber*”, termo associado a todo o tipo de comunicação virtual usando media digitais, como a internet e bullying que é o ato de intimidar ou humilhar uma pessoa. Assim, a pessoa que comete esse tipo de ato é conhecida como *cyberbully*.

Quando o *bullying* é presencial, a pessoa é agredida psicologicamente, através de apelidos pejorativos ou outros constrangimentos, ou ainda, através de agressões físicas por um atacante mais forte.

O *cyberbullying* é mais fácil para os agressores, porque podem fazê-lo de forma anônima nas diversas redes sociais, através de e-mails ou de torpedos com conteúdos ofensivos e caluniosos.

Por meio de leis anti-*cyberbullying* que atualmente vigoram, os agressores anônimos podem ser descobertos e processados por calúnia e difamação, sendo obrigados a indenizar a vítima.

Em geral, o *cyberbullying* é praticado entre adolescentes, mas também ocorre com frequência entre adultos.

Em casos extremos, algumas vítimas de *cyberbullying* são atacadas de uma forma tão agressiva que são levadas a cometer suicídio. Muitos desses casos começam quando fotos ou vídeos íntimos das vítimas são introduzidos na internet.

¹⁰ Sobre este tema ver o livro de SILVA, Ana Beatriz Barros. (2010). *Bullying: mentes perigosas nas escolas*. Rio de Janeiro. Objetiva.

declínio dos padrões familiares e organizacionais, culpabilizando os programas e as propagandas veiculadas pela TV, os videogames, as famílias, a migração (Lanzoni, 2009). São discursos alarmistas que precisam de ser desconstruídos, como afirma Abramovay (2005), Debarbieux (2002), por representar muito pouco em relação ao que realmente acontece nas escolas e não ajudam a entender o seu trabalho, na maioria das vezes bem organizado, além de criar um sentimento de desconfiança e desconsideração para com o meio escolar (Lanzoni, 2009).

Para avaliar a violência escolar, precisamos primeiramente saber como os protagonistas demarcam a linha entre atos violentos e não-violentos. Também é necessário saber que nível de gravidade eles atribuem a esses atos. Outro fator importante está relacionado aos fatores de risco. A abordagem dos fatores de risco a nível individual só tem idoneidade quando reconhece o papel das variáveis estruturais e contextuais, e centra os seus estudos nas condições sociais e estruturais produtoras de riscos (Debarbieux, 2002). É impossível prever comportamentos, com perfeição, levando em conta apenas uma variável. O autor propõe que sejam focadas as características que possibilitam a uma escola ver-se, ou não, envolvida com a violência e as possibilidades de mobilização coletiva no seu interior em conjunto com parcerias externas, para tentar lidar com este fenômeno desenvolvendo um clima positivo, em lugar de ficar circunscrito a características pessoais dos alunos.

Aponta a importância da «estabilidade dos professores para construir uma ‘cultura escolar’, que identifique a escola e sem a qual ‘nada é possível’» (Debarbieux, 2002, p.74) e que estudos constatarem a existência de maior expressão de violência e exclusão, com ocorrência de grande número de conflitos e atos de incivildades, em escolas de classes trabalhadoras, com funcionários pouco estáveis, falta de comunicação e trabalho em equipe.

Lopes e Gasparin (2003), ao abordarem a violência que se manifesta na relação professor-aluno, afirmam que: «A presença mais intensa da violência no quotidiano da escola tem aumentado a complexidade da relação professor-aluno e tornado mais agudos os conflitos próprios da relação» (p.296).

E que «os recursos tradicionais de solução de conflitos utilizados pelos professores, em sala de aula, já não dariam mais conta de resolver as questões que se colocam atualmente, uma vez que estas constituem formas incrementadas de ações violentas» (Silva & Ristum, 2010, p.236).

Em termos gerais, em pesquisas realizadas (Debarbieux, 2002; Blaya & Debarbieux, 2005 e Abramovay, 2005), os professores têm uma definição mais ampla de violência que os alunos, uma vez que eles incluem nessa lista muitos atos que os alunos não incluiriam. No entanto, há uma similaridade de pontos de vista entre esses dois grupos sobre o que é violência óbvia e o que não é. Descortesia e gazeta de aulas certamente não consistem em violência, enquanto extorquir dinheiro com ameaças e agressões físicas entre dois protagonistas em desigualdade de condições claramente o são.

É quando se trata dos atos que os alunos considerariam como «intermediários» que as duas posições divergem. As agressões entre pares e as agressões verbais são vistas como violência com mais clareza pelos professores do que pelos alunos.

Os alunos, portanto, definem a violência como uma agressão intencional, principalmente física, a pessoas em desigualdade de condições.

E a «oposição aos professores, principalmente na escola, não seria vista como violência, mas sim como uma brincadeira, se nos basearmos na avaliação de comportamentos» (Clémence apud Debarbieux & Blaya, 2002, p.226).

A violência no quotidiano das escolas reflete-se também, nas representações que os alunos fazem sobre a escola. Muitas vezes, eles apresentam significados contraditórios e distintos sobre seu papel. Por um lado, como afirma Abramovay (2002, p.75):

A escola é vista como um lugar para a aprendizagem, como caminho para uma inserção positiva no mercado de trabalho e na sociedade, por outro, muitos alunos consideram a escola como um local de exclusão social, onde são reproduzidas situações de violência e discriminação (física, moral e simbólica). Apesar disso, grande parte dos jovens apresenta uma visão positiva sobre a escola, o estudo e o ensino.

Pesquisas realizadas por Debarbieux (2002) demonstraram que a violência na escola deve ser investigada também a nível macro e microsociologicamente, pois as suas causas são tanto exógenas quanto endógenas e ser necessário considerar que nem os atores da escola são impotentes e nem as populações representam perigo.

A violência pode envolver tanto a violência entre classes sociais (violência macro), como a violência interpessoal (violência micro). A primeira mostra a escola como cenário dos atos praticados contra ela, que são os vandalismos, incêndios, atentados em geral. E a segunda mostra a violência nas relações interpessoais (professor-aluno, aluno-aluno), levando-nos a observar que «a violência está presente nas relações interpessoais, sendo que essas formas têm razões e impactos diversos» (Koehler, 2003 apud Áquila, Alves, Gonçalves & Koehler, 2009, p.171).

A violência, tanto para quem a comete quanto para quem é submetido a ela, é, na maioria das vezes, «uma questão de violência repetida, às vezes ténue e dificilmente perceptível, mas que, quando acumulada, pode levar a graves danos e a traumas profundos nas vítimas, e a um sentimento de impunidade no perpetrador, embora devamos ter sempre em mente que certos perpetradores costumam serem, eles próprios, vítimas» [Debarbieux & Blaya, 2002, p.29].

Aceitando a definição ampla para violência, fica possível ir além da pura repressão na escola, estabelecendo a necessidade de prevenção, pois a violência é construída e, portanto, ela pode ser desconstruída. Quando se torna espetacular e criminosa é tarde demais e a repressão é de efeito retardado.

A redução do número de vítimas e do grau de vitimização atesta se uma política de prevenção foi ou não significativa. Faz-se, portanto, urgente, a preocupação com a microviolência.

Em relação ao aspeto macro, estudos desenvolvidos nos Estados Unidos e França identificaram que o risco de uma criança se ver num tiroteio numa escola é de um para um milhão, portanto, uma possibilidade remota que não justifica política repressiva. O entendimento da violência a partir do ponto de vista da vítima, pois só o

levantamento de vitimização pode determinar o que de facto está ocorrendo. Não apenas analisar as medidas que fazem parte de relatórios policiais e jurídicos (Debarbieux, 2002). Para a vitimização há necessidade de utilizar outros métodos: questionários, entrevistas individuais, levantamento de vitimização, observação etnográficas, estudos de caso, portanto inovar a metodologia para construir o objeto.

Usualmente, «constroem-se grelhas de observação e registro com categorias previamente definidas e caracterizadas, sendo os alunos observados e identificados sempre que os seus comportamentos, intensidade e duração, correspondam às enunciadas categorias» (Arsenio et al., 2000; Boulton, 1999; Craig & Pepler, 1995; Fonseca et al., 1984; Kochenderfer & Ladd, 1997; O'Connell, 2000; Schwartz et al., 1993 apud Seixas, 2005, p.99).

Estes métodos de observação direta proporcionam informação objetiva sobre as ações dos sujeitos-alvo em circunstâncias específicas, contudo, algumas dificuldades decorrem da utilização destas metodologias de observação. Nos espaços «que se assumem como alvo de observação, o elevado número de alunos que, em simultâneo, o partilham e manifestam comportamentos passíveis de categorização, dificulta o registro de alguns desses comportamentos» (Seixas, 2005, p.99).

Por outro lado, «existem ainda alguns comportamentos menos visíveis ou menos audíveis, que facilmente passam despercebidos ao observador, mas que nem por isso deixam de ser considerados como manifestações de *bullying* (entre eles, a coação, a ameaça, os rumores ou a exclusão)» [Osterman, 1999 apud Seixas, 2005, p.99].

Finalmente, o facto do observador não se encontrar presente nalguns locais, no interior da escola (por exemplo, nas casas de banho/balneários ou nos corredores), onde alguns comportamentos de violentos ocorrem, constitui uma limitação óbvia a ter em conta na utilização destes instrumentos (Pellegrini & Bartini, 2000).

Uma segunda opção, a mais frequentemente utilizada na literatura, refere-se «à escolha de instrumentos de autopreenchimento ou resposta por parte dos próprios alunos (escalas, inventários ou questionários). Neste caso, a caracterização dos alunos

ao nível dos seus comportamentos, seja como ator ou como alvo dos mesmos, é feita tendo por base as suas próprias respostas» (Seixas, 2005, pp.99-100).

Aparentemente parece a opção mais acertada, não fosse pelas dificuldades que coloca quando a resposta autêntica não é a considerada socialmente mais desejável. Craig (1998), «particularmente acerca da agressão, sugere que a mesma pode ser subestimada nos autorelatos porque é socialmente indesejável e frequentemente não reconhecida pelos agressores, podendo mesmo, nalguns casos, ser inconsciente» (apud Seixas, 2005, p.100).

Por último, encontramos «opções metodológicas ao nível da aplicação de instrumentos de autopreenchimento aos professores, sendo-lhes solicitado que identifiquem ou caracterizem os alunos que melhor correspondam ao perfil ou descrição referida nesses instrumentos» (Seixas, 2005, p.101).

As vantagens e desvantagens que se podem enunciar para cada uma das metodologias de avaliação referidas são inúmeras, mas um aspeto merece referência, o facto de podermos dividir em dois grandes grupos qualquer um dos instrumentos referidos, nomeadamente um conjunto que se refere à autoperceção (quando os inquiridos são os próprios alunos alvo) e outro conjunto que se inclui no âmbito da heteroperceção (quando os inquiridos são os pares, professores ou ainda observadores externos, desses alunos alvo) [Seixas, 2005].

Portanto, estudos realizados por Seixas (2005) demonstraram que atos de violência não são inesperados. São previsíveis e construídos socialmente. Portanto, as estratégias de prevenção, e não as de repressão, podem encontrar justificativas na pesquisa científica.

Levantamentos de vitimização realizados por Blaya e Debarbieux (2002) demonstram que o stresse acumulado pela microviolência pode ser tão destabilizador quanto um único ataque com gravidade. Violência repetida, ténue, quase impercetível, mas que vai se acumulando e pode resultar em graves danos, traumas profundos nas vítimas, baixo nível de autoestima, introversão, além de um sentimento de impunidade no causador da mesma.

Essa microviolência tem também efeitos sociais importantes: «o baixíssimo nível de autoestima das vítimas costuma ser acompanhado de uma introversão que anula qualquer possibilidade de ação conjunta, qualquer maneira coletiva de lidar com a civilidade. Carreiras delinquentes são construídas sobre atos repetitivos e sobre a falta de preocupação com o dia-a-dia, e o mesmo acontece com as carreiras das vítimas» (Debarbieux & Blaya, 2002, p.29).

Pelo que ensinam os diferentes autores, é possível entender que as agressões que ocorrem entre escolares, em quaisquer de suas modalidades influenciam negativamente o clima da escola.

Muitos trabalhos de investigação sobre a problemática da violência nas escolas salientam a importância do clima escolar, considerando os diferentes fatores da vida escolar que nele interferem, desde as variáveis de caráter ecológico, organizacional, normativo ou relacional (Amado, 2001). Esta perspectiva de abordagem à violência nas escolas é muito rica, no sentido em que contribui para uma leitura holística e integradora do problema da violência nas escolas, ajudando os educadores e particularmente aqueles que têm funções de gestão a ultrapassarem as meras interpretações psicológicas ou sociológicas do problema, a par da crença simplista de que as soluções normativo-legais o podem resolver.

A construção de um clima escolar em que todos se sintam seguros e confiantes, onde haja espaço para o desenvolvimento de boas relações humanas, onde haja espaço para ensinar e para aprender, é e continuará a ser cada vez mais uma preocupação dos administradores escolares, dos professores e dos encarregados de educação. Na fala dos adolescentes, «pode-se observar que a grande maioria naturaliza a questão da violência existente no âmbito escolar» (Grossi & Santos, 2009, p.258).

O clima escolar resulta dos comportamentos e das políticas dos membros que a integram (especialmente os dirigentes) e que devido a esses comportamentos alguns fatores negativos estão sendo presenciados no ambiente escolar (Brunet, 1992). Muitas são as variáveis que influenciam tanto positiva quanto negativamente esse

ambiente, a cultura escolar, o compromisso do professor, normas, ênfase na cooperação, expectativas, prémios e castigos, consistência, consenso, clareza de objetivos, dificuldades, apatias, etc (Silva e Bris, 2002). Como já vimos, a escola é uma organização regida por normas e regras, que devem ser seguidas para lidar ou inibir a violência. As regras refletem os valores que devem ser comuns e conhecidos por todos no processo de interação. Estas, por sua vez, devem ser bem estruturadas e esclarecidas perante todos seus membros participantes para proporcionar um clima de segurança e ordem.

Os relacionamentos na escola se constituem em um dos indicadores utilizados para medir e qualificar o clima escolar, o qual pode ser definido como «a qualidade do meio interno de uma organização» (Fontes apud Abramovay, 2003, p.324). A qualidade das relações sociais estabelecidas entre alunos, professores, dirigentes escolares e demais funcionários, ao lado da gestão escolar e dos demais fatores que exercem influência sobre o comportamento de toda a comunidade escolar, contribuem para a existência de um melhor ou pior clima escolar.

Blaya (2002) desenvolveu estudo em escolas da França e Inglaterra que se concentrou na percepção que os atores escolares faziam da violência e agressão nela existentes e visou avaliar além do clima da escola, a insegurança e a vitimização (Lanzoni, 2009). Nesta tarefa a autora enfrentou algumas dificuldades como a relutância de algumas escolas em participar da pesquisa e os problemas com relação à terminologia a ser empregada, o que se verificou também neste estudo, em relação a dificuldades em se conseguir autorização para desenvolvimento do estudo, tanto em escolas de Portugal, como no Brasil, muitas afirmaram que não ocorriam fatos violentos ou de insegurança nas suas escolas.

Na pesquisa de Blaya (2002) procurou-se descobrir o impacto da violência sobre o sentimento geral de insegurança que os alunos sentiam com relação à sua escola e constatou-se que a vitimização abarcava a vítima e também as não vítimas, tornando-as inseguras. O clima da escola nestas situações é particularmente afetado (Lanzoni, 2009).

As respostas, nos dois países, conforme a autora relata levaram a concluir que outros fatores, além da violência, tinham maior importância, influenciavam positivamente e compensavam os efeitos da vitimização, na opinião dos alunos, com relação às suas escolas (Lanzoni, 2009).

Entre estes fatores foi possível considerar a existência e manutenção de um clima harmonioso de convívio entre professores e alunos, obtida através de ações pontuais e/ou permanentes no ambiente escolar. A este aspecto, podemos relacionar a importância de uma formação continuada pelos professores e também mudanças nas grades curriculares dos cursos de licenciatura para abordagem de temas como a violência e o *bullying* em contextos escolares. Preparando estes profissionais para a percepção e enfrentamento nas escolas.

Pesquisas com estudantes ingleses demonstraram que os alunos se sentiam mais seguros e felizes, portanto sentiam menos vitimização em seu ambiente escolar. Várias ações foram consideradas responsáveis pelo bom clima: os professores passavam cerca de 30 horas por semana na escola, o que permitia conhecer melhor os alunos e os colegas, desenvolviam tarefas de tutoria e coordenação extracurricular que ajudavam a construir relações mais próximas e positivas com os estudantes, coordenavam atividades alheias à sua especialização acadêmica e, portanto, podiam ser vistos pelos alunos como pessoas. A disciplina na escola era responsabilidade coletiva de todos os adultos, que por esta razão mantinham-se alertas para os casos de violência e vitimização. Estas ações, embora não diretamente relacionadas com as questões da violência, preveniam as atitudes de incivildades entre alunos (Abramovay, 2005).

Para Lanzoni (2009) a pesquisa informou que nas escolas onde professores e gestores estabeleciam relações mais próximas e pessoais com os alunos, aliadas a uma administração escolar firme, justa e harmônica, havia redução da violência, pois, as regras eram conhecidas e aplicadas com retidão (Blaya, 2002) e o clima, em decorrência, harmonioso.

A pesquisa da autora identificou que comportar-se mal era um jeito de se fazer notar pelos demais atores da escola e que rótulos negativos baixavam a autoestima e podiam exercer efeito devastador na psique dos alunos como destruir a motivação, provocar sentimento de rejeição, apatia, sentimento de não fazer parte. Valores pessoais e esperanças podem ser destruídos e o jovem se auto-impor a marginalização, buscando companhia de grupos igualmente marginalizados, aumentando o risco de uma atitude pré-delinquente. Passavam a não participar da vida escolar e a desenvolver atitudes de confronto e influenciar o clima da escola (Lanzoni, 2009).

Alguns fatores contribuem para a qualidade das relações sociais entre alunos e professores. Nos relatos dos alunos, e também dos demais membros da comunidade escolar, encontram-se algumas evidências sobre as práticas que possibilitam a interação amistosa ou violenta entre estudantes e docentes. O desempenho pedagógico dos docentes influencia a avaliação feita pelos alunos sobre a relação com o professor. Dayrell (2002 apud Abramovay, 2005, p.95) observa que:

Professores e alunos têm expectativas diferenciadas sobre as relações e os conteúdos transmitidos, destacando que os alunos são mais explícitos e mais críticos quando questionados sobre esses. Observa-se, que os alunos, têm uma melhor integração com aqueles professores que demonstram um desempenho profissional que reflete na expectativa do aluno.

Os professores que «trabalham com temas atuais e pertinentes à realidade dos alunos que explicam bem, tiram dúvidas, buscam enriquecer as aulas, geram admiração podendo assim, contribuir para o estreitamento de laços de afetividade entre eles» (Abramovay, 2005, p. 95).

Os jovens ressaltam que outro fator relacionado à prática escolar que os leva a admirar um professor é a orientação deste por temas que fazem parte de sua cotidianidade, ou seja, assuntos da atualidade, relacionados à cidadania, formas de ser e de estar na vida.

Se alguns professores são elogiados porque explicam bem a matéria e se preocupam com o aprendizado do aluno, bem como ele se sente no mundo, outros são criticados por não tirarem as dúvidas, por não ministrarem a aula como o esperado e por serem intolerantes. Outro fator que, no vocabulário dos alunos, se destaca quando eles comentam as relações com os professores é o respeito.

Buscar compreender o aluno, as suas singularidades, é uma forma de se aproximar da cultura juvenil e trazê-la para dentro da escola, mesmo que contrariando alguns professores. A importância do «respeito, da valorização dos estudantes, e se orientam por ressaltar o que há de melhor nos alunos, dialogando, elogiando e buscando enfatizar suas qualidades» (Abramovay, 2005, p. 97).

Enquanto alguns professores mostram um envolvimento com a profissão de educador, há colegas que não se orientam por tal perspectiva.

Relações de confiança «têm maiores probabilidades de serem estabelecidas entre alunos e professores se estes passam algum tempo juntos, em base individual ou em pequenos grupos, e se eles participam juntos de atividades recreativas e de tutoria» (Debarbieux & Blaya, 2002, p.238).

A violência na escola é construída lentamente e de forma irregular, o que significa que a prevenção deve começar cedo, fazer parte do cotidiano da educação só é possível através de parceria estrita entre professores, pais, especialistas, serviços públicos, comunidade e os próprios alunos, explica Debarbieux (2002) e não apenas através de grandes campanhas.

Vemos que boa parte dos sociólogos franceses (por exemplo, Dubet, 1994; Payet, 1995; Debarbieux, 2002; Blaya, 2002) considera a exclusão social como uma das grandes causas da violência nas escolas. De forma semelhante, «o impacto da exclusão social no clima escolar, na intimidação por colegas e no comportamento foi descrito também em estudos anglo-saxónicos» (Blaya, 2001; Cohen et al., 1994; Gottfredson, 2001; Lacerda e Niel, 1997; Mortimore e Whitty, 1999; Room, 1995 apud Debarbieux & Blaya, 2002, p. 84).

Em particular, as pesquisas destacam que as crianças de grupos étnicos minoritários apresentam maior tendência a virem a se tornar vítimas e a desenvolver comportamentos reativos, ou comportamentos percebidos como tal pelos professores (Debarbieux, 1996, 1999; Gillborn, 1992; Mirza, 1998; Moran et al., 1993; Osler, 1997; Wright, 1992). Com isso, «não pretendemos estigmatizar certas categorias sociais, nem fazer com que pessoas pobres ou estrangeiros se sintam culpadas, senão mostrar que, para lidar com a violência, precisamos, antes de mais nada, lidar com a exclusão» Debarbieux & Blaya (2002, p. 84).

Elementos exteriores à escola, e decisivos na formação da personalidade dos alunos, se mantém longe da ação direta e controlada que ocorre dentro do recinto escolar. São o contexto social, as características familiares e os meios de comunicação. Por outro lado, existem elementos endógenos ou de contato direto, dentro da escola, que devem ser monitorados, dirigidos com atenção, para prevenir e/ou responder aos atos violentos ou conflituos (Fernández, 2004). São o clima escolar, as relações interpessoais, as características individuais dos alunos em conflito.

Estudos de acompanhamento de meninos em Boston realizado por McCord (1979), Widom (1989), Malinosky- Rummel e Hansen, (1993), Smith e Thornberry (1995) segundo Farrington (2002), demonstraram que filhos de pais que haviam sido condenados por violência, tinham tendência à violência. Castigos corporais, autoritarismo, maus tratos físicos infligidos aos filhos pequenos prenunciavam comportamento violentos nos mesmos, quando jovens. Ter amigos delinquentes foi percebido como possibilitador de violência juvenil assim como provir de família de baixa condição socioeconômica, devido à atuação do grupo, entretanto estas situações estudadas pelos autores não necessariamente ocorrem, pois outros fatores podem influir positivamente na vida dos jovens e levá-los a outros e melhor estruturados caminhos.

Os estudos levaram à conclusão de que em geral jovens residentes em áreas urbanas são mais violentos que os moradores de áreas rurais, e os das áreas urbanas com altos índices de criminalidade são mais violentos que os residentes em bairros de baixa criminalidade.

É possível observar, portanto, que os diversos estudos que analisaram fatores de risco, apontaram os psicológicos, familiares, socioeconômicos e de vizinhança como os que contribuem para as diferenças existentes entre os indivíduos e as possibilidades de manifestação de atos de violência, inclusive na escola, dificultando a formação de um clima positivo em seu interior.

Tudo isso sugere que a questão da violência nas escolas não deva ser dramatizada além do necessário. A situação real parece ser de que, numa minoria das escolas, um pequeno número de alunos violentos e inescrupulosos, portadores de uma combinação de diferentes problemas, chamaram a si uma atenção considerável, por meio de formas brutais de violência física.¹¹

Nesse sentido, a violência nas escolas se delineia como uma problemática que galvaniza atenção, considerando os media e a crescente produção acadêmica sobre o tema.

Autores como Bonafé-Schmitt (1997), Prairat (2001) e Debarbieux (2001) nos falam da «visão inflacionista da violência», conceito que reúne agressão física, extorsão, vandalismo e aquilo que é conhecido como incivilidades, xingamentos, linguagem rude, empurra-empurra, humilhação. Esta primeira objeção afirma que a hiperampliação faz com que o conceito seja impensável, devido à confusão léxica e semântica. Desse modo, afirma Debarbieux & Blaya (2002, p. 61), «a primeira objeção é a seguinte: atribuir o termo violência a uma ampla gama de fenômenos é um mau uso do termo».

Outras questões relacionadas à violência nas escolas têm merecido atenção como questões importantes relacionados aos fatores predominantes (de violência) que podem estar por detrás, por um lado, do fenômeno da indisciplina escolar e, por outro, da violência delinquente praticada por jovens. À medida que vamos subindo na escala da gravidade dos comportamentos, numa aproximação à violência delinquente, os estudos (Pinheiro, 2004; Baldry e Farrington, 2000) apontam para um crescimento na influência dos fatores alheios à escola, fatores pessoais (psicopatologias) e fatores

¹¹ Em relação a esta temática, não podemos deixar de citar Meier et al. 1995, p.181

de risco familiares e sociais, como o abandono parental, a violência doméstica, a pobreza pessoal e ambiental, o desemprego, a falta de condições de vida, políticas erradas de integração social e econômica das minorias (e da juventude em geral) – sem ignorar, no entanto, os efeitos nefastos de vivências escolares negativas (insucesso, racismo, expectativas frustradas, abandono, influências perniciosas de pares, etc.) que geralmente se correlacionam com os outros fatores.

O crescente interesse pelo estudo no âmbito da violência escolar advém, entre outros fatores, da maior frequência e visibilidade que as suas manifestações têm tido nos últimos anos, bem como da consequente preocupação evidenciada pelos diversos profissionais e/ou intervenientes no contexto educativo. Professores, alunos, encarregados de educação, psicólogos, são alguns dos diferentes agentes que, de um modo mais direto ou mais indireto, contatam com essa realidade.

De modo semelhante, as repercussões decorrentes da vivência de situações de violência escolar têm vindo progressivamente a ganhar maior dimensão nas diversas investigações levadas a cabo. Como salienta Seixas (2005, p. 97):

Quer se tratem de consequências ao nível do progresso e integração educativa, quer se tratem, de um modo mais abrangente, de consequências ao nível da saúde (numa perspectiva biopsicossocial), inúmeros são os autores que salientam a existência de repercussões nefastas em diversos domínios de vida dos alunos.

Em relação aos fatores psicológicos, tais como impulsividade ou baixa inteligência, fatores familiares como supervisão parental deficiente, e fatores socioeconômicos, de vizinhança e os relativos aos grupos de pares podem influenciar no desenvolvimento do potencial de violência de um indivíduo. Por exemplo, Debarbieux & Blaya (2002, p.40) relatam em suas pesquisas que:

Morar num bairro ruim e sofrer privações socioeconômicas podem, de algum modo, ser a causa da deficiência dos cuidados parentais, que, de alguma forma pode causar

impulsividade e fracasso na escola que, de alguma maneira, podem levar a um alto potencial de violência. As teorias podem ser úteis também para a especificação dos conceitos mais gerais subjacentes ao potencial de violência, tais como baixo autocontrole ou vínculos frágeis com a sociedade.

Nesse sentido, algumas investigações alertam para as implicações ao nível da autoestima (Sharp, 1996; Mynard & Joseph, 1997; Baldry & Farrington, 1998; Salmon et al., 1998; Berthold & Hoover, 2000; Veiga, 2000; Engert, 2002), outras realçam a associação a comportamentos de risco como o consumo de substâncias (Forero et al., 1999; Kaltiala-Heino et al., 2000; Veiga, 2000; Matos & Carvalhosa, 2001; Nansel et al., 2001), outras ainda salientam «as repercussões ao nível da saúde, nomeadamente sintomatologia física e psicológica» (Neary & Joseph, 1994; Boivin et al., 1995; Craig, 1998; Forero et al., 1999; Bond et al., 2001; Karin-Natvig et al., 2001; Nansel et al., 2001 apud Seixas, 2005, p.97).

Mais recentemente, neste âmbito, tem sido largamente abordado o fenómeno “bullying” (Berthold & Hoover, 2000; Sharp et al., 2000; Weinhold, 2000; Wolke et al., 2001; Endresen & Olweus, 2001; Smith et al., 2001). Para estes autores, o *bullying* pode ser também uma das manifestações da violência na escola que, na literatura educacional, tem atingido maior visibilidade devido à agressão entre alunos. É conhecido a nível internacional, e que aqui designaremos também este fenómeno como maus-tratos entre iguais. Esta forma de violência entre pares «distingue-se da agressão ocasional não só pela sua persistência no tempo, como pela desigualdade de poder entre os intervenientes (agressor e vítima), inscrevendo-se, portanto, numa relação de poder assimétrica» (OLWEUS, 2000, p. 9-10).

Em relação às manifestações de *bullying*, temos que este comportamento é manifestado por alguém (um indivíduo ou um grupo de indivíduos) e tem como alvo outro indivíduo. Assim sendo, «encontra-se sempre subjacente o envolvimento ativo de, pelo menos, dois sujeitos, aquele que agride (o agressor) e aquele que é vitimizado (a vítima)». (SEIXAS, 2005, p.98).

Considerando a necessidade de caracterização dos alunos que se envolvem em comportamentos de bullying, e sabendo de antemão que existem diferentes tipos de envolvimento (nomeadamente enquanto agressores, vítimas ou vítimas-agressivas), é natural que surjam algumas dúvidas relativas à seleção ou construção de instrumentos, cujos dados recolhidos possam permitir um fidedigno conhecimento do fenómeno em si.

Nas diversas investigações que têm sido feitas, são múltiplas as escolhas metodológicas tomadas, parecendo existir alguma constância em quatro grandes vertentes. Em primeiro lugar, ainda que de um modo menos frequente, surgem as técnicas de observação natural/direta dos alunos em cenários do seu cotidiano escolar. A preferência por esta metodologia encontra-se «diretamente relacionada com os objetivos dos estudos, normalmente direcionados para a caracterização dos espaços onde ocorrem os fenómenos de violência escolar, entre eles o recreio». (SEIXAS, 2005, pp. 98-99).

A violência nas escolas, como vimos, é um assunto complexo, que pode ser encarado de ângulos muito diferentes, cada vez mais repercute a ideia de que as escolas estão se tornando territórios de agressões e conflitos, notícias sobre homicídios e uso de armas em estabelecimentos de ensino surgem em diversas partes do mundo, intensificando a percepção de que esses deixaram de ser um território protegido e seguro.

Algumas observações realizadas em países europeus, relatadas nas pesquisas de Blomart (2002) e que foram compartilhadas, nos tornam apreensivos quanto a esse agravamento da situação de violências que ocorrem no contexto escolar, entre elas:

- A violência verbal e o uso de linguagem chula tornaram-se mais frequentes.
- Crianças cada vez menores passam a apresentar mal comportamento, principalmente violência física.

- Um «jogo» chamado «matage» envolve agressão grupal a uma vítima escolhida, no espaço de recreio.
- Extorsão sofrida por alguns alunos e delatada por colegas, além da introdução das drogas, que, em algumas escolas, se transformou num verdadeiro flagelo (apud Debarbieux & Blaya, 2002, p. 35).

Nos últimos anos, diversos autores (Debarbieux, 1996, 1988; Montoya, 1988; Pain, 1997; Payet, 1995) identificaram vários outros fatores que talvez propiciem a violência nas escolas. Tais como a difícil situação social (pobreza, desemprego, injustiça social, xenofobia, etc.), insegurança dentro da família (conflitos, separações, criação de novas famílias, abandono, baixos padrões educacionais, etc.). Além desses fatores, há também indivíduos com problemas especiais como dificuldades emocionais, problemas de autocontrole, problemas de relações humanas, etc. Devem ser mencionados também os fatores relativos à instituição (prédios e ambientes sombrios e pouco acolhedores, disciplina rígida, elitismo, o nível de fracasso acadêmico, conflitos internos ao corpo docente, etc.), como também os fatores ambientais (áreas de cortiços, moradias de baixa qualidade, insegurança nas ruas, etc.). Tudo isso é bem conhecido, não necessitando de análises adicionais.

Vemos que, a violência na escola manifesta-se em comportamentos que têm a intenção de fazer sofrer física ou psicologicamente o outro (na relação entre alunos, na relação entre alunos e professores, etc.). A sua gravidade «é variada, mas trata-se sempre de comportamentos inaceitáveis, que violam o que acima referimos como as regras do convívio e do respeito que devem presidir à relação entre pessoas; consideramos, pois, estes comportamentos como manifestações do fenômeno mais amplo da indisciplina escolar» (Amado, 2004, p. 218).

Sendo toda a forma de violência na escola uma preocupação dos educadores e da sociedade em geral, como já dissemos, quando ela assume um caráter sistemático aumenta obviamente essa preocupação, não só pelos efeitos que causa nas vítimas e agressores, a curto e em longo prazo, como pelo efeito nos próprios observadores, particularmente nas escolas onde o fenômeno apresenta uma maior prevalência. A

violência que se observa em cada escola é desencadeada por um pequeno grupo de entre os seus alunos. Apesar disso, «muitas crianças e adolescentes veem-se confrontados frequentemente, no seu cotidiano escolar, com situações de agressividade (quer enquanto vítimas, quer como observadores) com as quais não sabem lidar e que, por vezes, afetam decisivamente o seu percurso escolar, o seu bem-estar e o seu processo de desenvolvimento pessoal e social». (Veiga Simão, Freire & Sousa Freire, 2006, p.162).

A existência de formas de violência no interior da escola põe em causa quer o bem-estar, quer a capacidade dos professores exercerem a sua função de educadores para a paz, quer, ainda, o respeito pelos direitos humanos a que todos, alunos e professores, têm direito. Como defende Rosário Ortega (2003), «a violência é um fenómeno em que há uma constante: algumas pessoas, por si sós, institucionalmente ou em grupo, impedem ou dificultam que outras pessoas tenham livre acesso ao gozo dos direitos humanos, desde os direitos mais básicos, como o direito ao bem-estar físico e à segurança até ao direito à cultura, por exemplo» (apud Veiga Simão, Freire & Sousa Freire, 2006, pp. 159-160).

No entanto, observamos mútuas críticas e acusações e a escola aparece, ao mesmo tempo, como causa, consequência e espelho de problemas aos quais, muitas vezes, não consegue responder e cuja solução não se encontra ao seu alcance. Essa questão se expressa claramente quando as regras da escola não são claras, quando os professores afastam-se da cultura juvenil, quando os códigos culturais não são compreendidos, quando os seus alunos não são escutados, quando os jovens são «etiquetados», sentindo que na escola há um enorme buraco que os separa dos adultos, e as relações de confiança são quase inexistentes. Por outro lado, «os professores e o corpo tecnicopedagógico se sentem desrespeitados, ameaçados e humilhados, o que torna difícil qualquer espécie de diálogo. A relação dos alunos com os professores é também apontada como um dos grandes problemas existentes na escola». (Abramovay, 2002, p. 78).

Mostra-se, também, que «o foco do problema não se encontra como muitas vezes aparece, nos jovens, senão na distância que os jovens têm da escola, de seus pares, considerados por eles mesmos como indisciplinados» (Abramovay, 2002, p. 78).

Como podemos ver, a violência na escola é um fenômeno múltiplo e diverso, que assume determinados contornos em consequência de práticas inerentes aos estabelecimentos escolares e ao sistema de ensino, bem como às relações sociais nas escolas.

A problemática da violência nas escolas, como é naturalmente reconhecido por todos, está intimamente associada aos sentimentos de (in)segurança que nela se vivem. Estes sentimentos, bem como os valores, as atitudes e as ações características do ambiente de cada escola constituem o que na literatura educacional se designa por ethos ou clima de escola. O clima de um grupo ou de uma organização é a resultante de todas as forças que interagem num sistema psicossocial, os comportamentos e motivações dos indivíduos, os seus papéis, a dinâmica dos grupos, os sistemas de influência e a forma de exercício da autoridade.

Quando se aborda a violência contra crianças e adolescentes e se vincula aos ambientes onde ela ocorre, a escola surge como um espaço significativo, principalmente com relação ao comportamento agressivo existente entre os próprios estudantes. Neto & Saavedra (2004) definem a violência nas escolas «como sendo um problema social grave e complexo e, provavelmente, o tipo mais frequente e visível da violência juvenil» (apud Grossi & Santos, 2009, p. 255).

Nesse sentido, vimos que as reflexões se voltam para a manifestação do fenômeno da violência no contexto escolar. Dentro das discussões mais amplas do tema, essa vem tendo um destaque considerável nas produções acadêmicas e nos debates travados no cenário público (Lopes & Gasparin, 2003). Esses autores identificam «o final da década de 1980 e o início dos anos 1990 como um período marcado pela explosão do debate sobre a violência nas escolas» (apud Silva & Ristum, 2010, p. 235).

Isso se torna mais claro quando se analisa a situação da escola na sociedade contemporânea. Observa-se, hoje em dia, um forte descompasso entre a escola e as expectativas sociais existentes em relação à mesma. Na prática, observa-se que a instituição escolar tem funcionado como um centro de reprodução de desigualdades, contradizendo a expectativa de que ela atue no sentido ser mais democrática e inclusiva. Ao mesmo tempo, a escola deixa de cumprir a missão central atribuída a ela neste início de século XXI, que é a de atuar como promotora dos indivíduos e das sociedades (Abramovay, 2004).

A atual situação decorre de uma série de mudanças pelas quais a instituição escolar está passando. Uma delas, como vimos, é a massificação do acesso ao ensino, sem ser acompanhado por uma educação de qualidade. Esse é um processo que ocorreu em muitos países, em vários momentos do século XX. No Brasil, se deu mais intensamente na década de 1990 e foi focado na educação básica.

Se, por um lado, a democratização do acesso à escola é desejável e, positiva, em si, por outro, engendra uma série de movimentos que forçam a escola se reposicionar e a mudar, a fim de atender as demandas das novas clientelas que passaram a frequentar os estabelecimentos de ensino. Vale lembrar que, até não muito tempo atrás, somente as elites tinham acesso à educação formal. Mas, hoje, ao invés de funcionar como um meio de inclusão, a escola se depara com desigualdades e acaba por reforçá-las. Nesse sentido, nos fala Abramovay (2005, p. 70) que, «a democratização do acesso ao ensino mascara uma série de desigualdades inerentes ao próprio sistema». Exemplo disso são as diferenças das condições de ensino entre estabelecimentos públicos e privados, bem como entre regiões do país.

A violência é universal e sempre existiu. O que surpreende e preocupa é que, nas últimas décadas, ela passou a se manifestar nas escolas. As escolas eram vistas como lugares privilegiados e preservados, protegidos dos conflitos – um lugar de socialização (Debarbieux & Blaya, 2002). Vejamos agora, os tipos de violências que ocorrem na escola.

4.3.3. Os tipos de violências nas escolas

Em nossas leituras, constatamos os mais diversos estudos realizados que, vários são os tipos de violências no ambiente escolar. Além da violência física e o vandalismo existente, há também a violência psicológica, simbólica, moral, a violência sexual, as incivildades, entre outras.

Os relatos de violências cotidianas também passam pelas humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito, pela violência verbal, pelas humilhações e pelas várias exclusões sociais vividas e sentidas em nossa sociedade. Tendem, muitas vezes, a naturalizarem-se, a se tornar «sem importância» nas ligações entre pares de alunos, professores e outros funcionários, demandando o exame desses e de outros laços sociais.

Na atualidade, entretanto, Flannery (1997) observa «uma mudança quanto à prevalência do tipo de violência na escola: a violência contra as pessoas estaria substituindo, progressivamente, os atos de vandalismo e os delitos contra a propriedade» (apud Abramovay, 2005, p. 67).

Abramovay e Rua (2002) acrescentam neste quadro as tensões do cotidiano, o surgimento de armas, o narcotráfico, a presença de gangues como algumas das mudanças mais notáveis no fenômeno da violência nas escolas nos últimos anos.

Na literatura estudada, o conhecimento aprofundado do fenômeno tal como é descrito nas nossas escolas, nos remete para domínios diversificados, como nos diz Costa e Vale (2003, p. 11), «desde a assertividade e outras competências sociais à delinquência, passando pelos comportamentos disruptivos ou antissociais, pela simples hiperatividade ou pela violência e vandalismo, ou ainda pela Psicologia Desenvolvidamental».

Esta mesma literatura nos confirma a existência de fronteiras tênues entre esses conceitos ou domínios onde intervêm variáveis individuais, do meio e da própria situação.

Na área do que é globalmente considerado violência no contexto escolar, encontramos vários estudos e modelos explicativos que tomam como ponto de partida, diferentes objetos de análise, que surgem sob designações de vandalismo, bullying, agressividade, perturbações do comportamento (*conduct disorders*), passagens do ato (*acting out*), comportamento de oposição (*oppositional behavior*), perturbação da atenção com hiperatividade (*attention deficit disorder with hyperactivity* ou ADD-H), comportamento delinquente, défice de competências ou fatores desenvolvimentais. A seguir relatamos algumas ocorrências que apresentam serem mais comuns em nossas escolas.

1. Violência física

Nas escolas, temos observado as mais diversas ocorrências de violências, dentre os quais se destacam as brigas com agressões físicas. Embora este tipo de violência não seja o mais frequente nas escolas, ele ganha maior visibilidade no discurso dos vários atores escolares, o que se explica pelo grau de violência e agressividade envolvido nas disputas, pelos instrumentos e mecanismos utilizados para atacar o adversário e pelo fato dos alunos se destacarem ora como vítima ora como agressor.

As agressões físicas tendem a ocorrer entre alunos, mas não se pode desconsiderar os conflitos que se dão também entre alunos e adultos da escola, particularmente no que se refere aos professores, o que contribui para uma série de reflexões acerca da autoridade, dos conflitos inter-geracionais e das bases em que se pautam as relações sociais na escola.

A violência física contra crianças e adolescentes é uma relação social de poder que, segundo Abramovay (2005, p. 171):

Se manifesta nas marcas que ficam principalmente no corpo, machucando-o, causando-lhe lesões, ferimentos, fraturas, queimaduras, traumatismos, hemorragias, escoriações, lacerações, arranhões, mordidas, equimoses, convulsões, inchaços, hematomas, mutilações e até morte.

Essa violência é acompanhada pelo medo, pelo terror, pela submissão, pelo espanto, pelo sofrimento psíquico, constituindo-se ao mesmo tempo em violência psicológica. No âmbito familiar, essas manifestações se vinculam ao uso da força e do poder na relação de superioridade ou autoridade que uma pessoa exerce sobre outra que dela depende ou que a ela esteja vinculada por laços afetivos, de parentesco ou de trabalho, dentre outros. É praticada principalmente na própria família, pelos genitores ou responsáveis, avós, irmãos. No entanto, há outras pessoas que a praticam, como: profissionais de instituições educacionais, de saúde, de assistência e principalmente da segurança, empregadores, grupos de extermínio e traficantes de drogas (Abramovay, 2005).

Neste caso, essa violência física, por muitas vezes, é acobertada pelo silêncio, negação ou mentiras, e, nos casos de referência a serviços de saúde, suas marcas são muitas vezes justificadas como se tivessem sido causadas por acidentes (Faleiros & Faleiros, 2008, p.35).

Ela apresenta-se em diferentes graus, cuja severidade e gravidade podem ser medidas pela intensidade da força física utilizada pelo agressor, pelo grau de sofrimento causado à vítima, pela gravidade dos ferimentos ocasionados, pela frequência com que é aplicada e pelas sequelas físicas e psicológicas que provoca.

As situações de violência física são, muitas vezes, «atendidas pelas instituições da área da saúde que devem obrigatoriamente encaminhar os casos aos órgãos normativos. Estas ocorrências, por se caracterizarem como crime, devem também ser notificadas aos órgãos policiais» (Faleiros & Faleiros, 2008, p. 36).

2. Vandalismo

Hoje a definição de vandalismo é bastante abrangente, estendendo-se na perspectiva de alguns autores à destruição ou degradação gratuita de objetos, sendo mesmo considerados atos «fúteis ou inúteis» (Cross, 1982; Coslin, 1989; Fréchette & Le Blanc, 1979; in Coslin, 1989). Tais atos não trazem qualquer benefício para ninguém, e muito menos para os seus autores, indo pelo contrário contra o seu interesse ao degradar o meio em que vivem, e são talvez inspirados por uma negligência e indiferença em relação a esse meio. Esta destruição, «seja de que forma for, incluindo incêndio voluntário, não se confina hoje em dia a um determinado grupo de objetos, mas ao conjunto dos bens, sejam eles públicos ou privados» (Costa & Vale, 1998, p. 11).

O gozo e o prazer experimentados durante a destruição, «avançando os últimos com uma teoria estética do vandalismo; estabelecem uma paralelismo entre os atos criativo e destruidor, em que seria a antecipação de um objeto degradado que contribuiria para a decisão de o destruir» (Screvens e Bulthe, 1979 apud Costa e Vale, 1998, p. 11). Não sendo possível falar de um fenómeno único chamado «vandalismo», mas de condutas de vandalismo.

3. Delinquência

Como vimos anteriormente, a delinquência pode ser conceituada como uma subcategoria do comportamento desviante, reportando-a a atos levados a cabo por crianças e jovens que quebram ou violam as regras sociais instituídas em quadros jurídicos (Binder e outros, 2001), a sua emergência e a das problemáticas associadas implicam que se atenda a que comportamentos desta natureza integram duas componentes: a do comportamento em si próprio e a da sua definição como delinquente (Dias e Andrade, 1984).

A delinquência, quando identificada, suscita o desencadear de um mecanismo social de reprovação e de sanção que espelha uma reação coletiva que vai além do

quadro familiar e educativo, acarretando uma intervenção administrativa ou judiciária (Selosse, 1995).

Mais do que um problema de natureza jurídica é um problema social, que coloca em jogo as condições ecológicas, econômicas, sociais e ideológicas de uma sociedade, determinantes na etiquetagem de alguém como delinquente.

Enquanto conceito socialmente construído, na sua abordagem destaca-se a condição de jovem como etapa de socialização que só pode ser compreendida em referência ao contexto em que é vivida, refletindo experiências com diversos agentes de socialização, de entre os quais se salientam a família, o grupo de pares, a escola e outras instituições (Machado Pais, 1999).

Se o desvio e a delinquência juvenis são problemas sociais onde se entrecruzam convergentes de natureza individual e de ordem social, dificilmente a sua abordagem poderá ficar reduzida a modelos de causalidade potencialmente passíveis de generalização, como se pudesse falar de causas únicas e globais, ignorando-se a complexidade da vida social. Na perspectiva de Boudon (1979), deverão ser entendidos como resultado da agregação de diversos fatores, para a qual são susceptíveis de concorrer, a um momento e contexto específico, variáveis de natureza individual, micro e macrosocial.

4. Violência psicológica

A violência psicológica é uma relação de poder desigual que pode ocorrer entre adultos dotados de autoridade e crianças e adolescentes dominados ou entre os próprios adolescentes e crianças. Esse poder é exercido através de atitudes de mando arbitrário (obedeça porque eu quero), de agressões verbais, de chantagens, de regras excessivas, de ameaças (inclusive de morte), humilhações, desvalorização, estigmatização, desqualificação, rejeição, isolamento, exigência de comportamentos éticos inadequados ou acima das capacidades e de exploração econômica ou sexual.

Essa forma de violência é muito frequente e também a menos identificada como uma violência, em função do alto grau de tolerância da nossa sociedade frente a esse tipo de abuso. Praticamente ninguém denuncia ou responsabiliza colegas, pais, parentes, professores, policiais, profissionais da saúde e da assistência, entre outros, que desqualificam ou humilham crianças e adolescentes.

Diferentemente da violência física, a violência psicológica não deixa traços imediatamente visíveis no corpo, mas destrói a autoimagem da vítima e se manifesta no comportamento da criança ou do adolescente. Essa violência provoca traumas psicológicos que afetam o psiquismo, as atitudes e as emoções, traduzindo-se até mesmo na incapacidade da criança em interagir socialmente dentro das condições consideradas próprias de sua idade, podendo tornar-se passiva ou agressiva e perdurar por toda a sua vida.

Não é raro que a vítima tenha uma imagem deteriorada de si mesma, com baixa estima ou depressão. Pode tornar-se também extremamente ansiosa ou negligente consigo, apresentando comportamentos de desatenção, alucinatórios e estranhos, vindo até a perder a pulsão de vida e a energia que caracterizam uma criança.

Às vezes, a violência psicológica «pode levar ao suicídio, quando as exigências ou o abandono se tornam insuportáveis. Como uma forma de crueldade mental, pode estar associada ou combinada com a violência sexual e com a violência física» (Faleiros & Faleiros, 2008, p.36).

A violência psicológica situa-se no conceito geral de violência como uso ilegítimo da autoridade decorrente de uma relação de poder. Assim, no lugar de oferecer a proteção, que é o seu dever, o adulto se relaciona com a criança por meio da agressão verbal ou psicológica e do domínio, substituindo e invertendo o papel que dele se espera. Essa inversão da proteção em opressão configura uma «despaternalização», ou seja, a negação das funções sociais e pessoais dos papéis de pai e mãe, do poder familiar, muitas vezes ancorada em uma tradição autoritária da disciplina.

Nesse contexto cultural que transmite, de geração em geração, uma relação complexa de dominação/submissão, parece normal, natural e mesmo inquestionável o domínio do adulto macho, da mãe repressiva e dos chefes arbitrários. Esse autoritarismo se expressa nas formas incorporadas de violência de gênero, de massacre da individualidade, de opressão do subordinado. Essa violência se manifesta na família, na escola, nos serviços públicos, nos meios de transportes ou nas relações entre os próprios adolescentes ou com irmãos menores.

A violência psicológica tem como pressuposto a representação de que a criança é alguém que somente age sob o medo, a disciplina e a intimidação, devendo aceitar intolerância do dominante. O lugar da criança, ao longo da história, foi desenhado como lugar de objeto, de incapaz, de menor valor. Esse lugar é mantido com estratégias que forçam crianças e adolescentes a serem obedientes sem discussão, a se submeter, por meio de punições que castigam qualquer desvio dessa ordem estabelecida de cima para baixo.

As relações psicologicamente opressoras se expressam nas formas pelas quais a família e os responsáveis pela criança usam sua autoridade. Em vez de buscar atender às necessidades da criança, a autoridade é utilizada para dar vazão às expressões de um poder que quer impor ao outro seu desejo de mando ou de força, desconsiderando as necessidades de desenvolvimento da criança e do adolescente e a sua capacidade de compreensão de limites.

Os projetos familiares e os desejos dos pais, quando não bem elaborados, podem constituir-se em violência psicológica. Crianças e adolescentes são muitas vezes forçados a realizar projetos familiares quanto à profissão a seguir ou usados como objeto de chantagem nas brigas de casais. Interferem também na violência psicológica as situações de alcoolismo, de ciúmes e de vingança.

Do ponto de vista da intervenção profissional, a violência psicológica é vista como uma questão de saúde mental, a ser tratada tanto no âmbito das relações familiares quanto no contexto cultural. Assim, é preciso construir uma intervenção em redes, levando-se em conta as relações das crianças e adolescentes com todos os

adultos que a cercam, incluindo, dentre outros, pais, parentes, responsáveis e professores.

Essas relações precisam ser trabalhadas em suas múltiplas dimensões: cultural, educativa e afetiva. Nesse contexto, «o sofrimento psíquico da criança deve ser abordado como um dos focos da intervenção, buscando-se transformar as relações de dominação, inclusive com o tratamento dos agressores, para interromper o ciclo da violência» (Faleiros & Faleiros, 2008, pp. 37-38).

5. Intimidação

O termo intimidação vem sendo muito utilizado na literatura mundial, principalmente a inglesa. As primeiras pesquisas sobre a intimidação foram realizadas na Escandinávia e tendo sido motivadas por suicídios cometidos por crianças. A intimidação por colegas foi identificada como um dos fatores que geravam o alto nível de tensão e a baixa autoestima que teriam provocado os suicídios. A cada ano, muitos jovens cometem suicídio tendo a intimidação por colegas como uma das causas.

Na Inglaterra, pesquisas sobre esse tema entraram em pauta em fins da década de 1980, principalmente em consequência do Levantamento Elton, que indicou que o problema era generalizado e tendia a ser ignorado pelos professores. Essas pesquisas centraram-se principalmente nas escolas, embora se saiba que a intimidação ocorre também em instituições de outros tipos e que ela ocorre também entre adultos, bem como entre adultos e crianças (Hayden & Blaya apud Debarbieux & Blaya, 2002).

Alunos vítimas de intimidação tendem a cabular as aulas, ao invés de enfrentar o intimidador e a ter problemas de concentração quando vão à escola (Sharp, 1995, 1996). Costuma-se pensar que a intimidação diminui na medida em que as crianças crescem. As pesquisas indicam que, mais frequentemente, os intimidadores são meninos e, embora os meninos intimidem as meninas, a intimidação de meninos por meninas é mais rara. Entre as meninas, as queixas mais frequentes referem-se à

intimidação verbal, a terem sido socialmente excluídas e a outros comportamentos dessa natureza, ao passo que os meninos tendem mais a ser ameaçados e posteriormente, submetidos a agressões físicas.

Também fazem parte do comportamento intimidador, os insultos raciais, e já ficou claro que essas ofensas racistas são uma característica da vida escolar das crianças pertencentes a minorias étnicas (Troyna e Hatcher, 1992). Nem sempre os intimidadores provêm de ambientes sociais carentes, e o baixo desempenho escolar não parece ser um fator preponderante. No entanto, «o ambiente familiar geralmente é identificado como sendo de algum modo difícil ou perturbado, e é frequente que essas crianças tenham sido submetidas à violência doméstica» (Hayden & Blaya apud Debarbieux & Blaya, 2002, p. 73).

Em relação aos locais e as causas da intimidação, consta-se que a maior parte das ocorrências de intimidação na escola se dá no pátio de recreio (Boulton, 1995; Blatchford, 1998), ou na cantina e nos corredores, e os problemas de intimidação em sala de aula tendem a ocorrer mais na escola secundária. As consequências da intimidação por colegas tendem a ser graves ou até mesmo serem fatais e, em alguns casos, elas contribuem para o desinteresse pela escola, para o absenteísmo, e também para o baixo nível de desempenho acadêmico (Imich e Jeffries, 1989).

Os estudos de Hayden & Blaya (2002), mostraram que de fato, esse tipo de vitimização atinge a uma proporção bem menor da população escolar, se comparada ao sentimento de insegurança ali existente. Esse sentimento talvez resulte da cobertura dada pelos media e das informações ali veiculadas, mas ele se deve também ao fato de algumas escolas talvez não estarem levando a sério incidentes que podem parecer insignificantes aos adultos, mas que, quando repetidos e não solucionados, podem assumir grande importância na vida escolar cotidiana. Insultos verbais, roubos e extorsão são aspectos bastante importantes da vitimização nas escolas. E a intimidação parece ser «relativamente comum, embora o termo deva ser usado de maneira mais circunspecta, pois é evidente que o significado que ele tem para os alunos nem sempre é o mesmo que para os professores e pesquisadores» (apud Debarbieux & Blaya, 2002, p. 73).

6. Incivildades

As incivildades são conhecidas como microviolências que causam sentimentos de insegurança. Elas se dão na qualidade das relações interpessoais, «nem sequer são notadas e passam fazer parte do cotidiano escolar» (Abramovay & Castro, 2006). Vários autores colocam suas opiniões a respeito do termo, que consiste em infrações à ordem estabelecida que ocorrem na vida cotidiana. Mesmo não sendo aparentemente graves, são atos como agressões verbais, xingamentos, atos de indisciplina, abusos de poder, etc.

Dupâquier (1999 citado em Abramovay & Rua, 2002) a denomina empiricamente como delitos contra objetos e propriedades, intimidações físicas (contra as pessoas: empurrões, escarros) e verbais (xingamento, ameaças). Para Charlot (1997), representam humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito, ameaça do sistema escolar. De maneira geral, as incivildades segundo os autores não se restringem pelo uso da força física, porém atingem o sentimento e o lado psicológico da vítima.

Por ser considerada microviolência, tende a ser tratada como pequena, micro, que não se percebe, de não importância, sem gravidade, onde sabemos que é o oposto, ela é invisível sim, implícita, porém atinge os indivíduos tornando-os inseguros e prejudicando sua autoestima, trazendo clima de tensão na organização escolar, pois constituem atos que rompem as regras elementares da vida social.

A incivildade é considerada um comportamento sem gravidade e que tem caráter essencialmente público, são, portanto, relativos às relações entre o espaço público e os indivíduos. Diversos autores (Debarbieux, 1996; Cousin, 2000; Roché, 2002; Castro, 2006; Abramovay, 2009), salientam a organização de um estabelecimento, através de seus projetos e ações, e a qualidade das relações sociais nas escolas podem implicar uma visão mais positiva ou negativa do estabelecimento escolar.

No ambiente escolar as incivildades se manifestam por meio da discriminação, desvalorização, preconceito, humilhações, tanto por parte dos alunos quanto professores, gestores, funcionários. É um padrão de sociabilidade realizado por meio de incivildades, tornando a escola inversa ao seu objetivo, um local de «antieducação» e de difícil acesso à aprendizagem.

Várias são as reclamações dos alunos e dos professores, relacionadas com as incivildades. Os alunos queixam-se das agressões verbais e altos graus de ofensas dos xingamentos que os professores proferem. Estes, por sua vez, queixam-se das palavras grosseiras, insultos, berros, acusações difamatórias, violência verbal por nota, entre outros, tendo os alunos comportamentos desafiantes e procuram visibilidade, provocando as autoridades. Visto que «a proliferação de incivildades também pode ser a porta de entrada para violências mais fortes, o papel de intervenção e da mediação supõe importantes ações que necessitam de real investimento pelo corpo docente». (Abramovay & Castro, 2006).

A incivildade é, antes de mais nada, resultante da pequena delinquência, passível de punição e qualificação, embora de difícil controle, sabemos que 80% das queixas não recebem acompanhamento. «As vítimas desses pequenos delitos são deixadas com uma impressão geral de desordem e de violência num mundo mal regulamentado» (Debarbieux & Blaya, 2002, p.27).

Nesse conceito, o importante é que ele nos permite compreender o modo pelo qual as vítimas de atos repetidos de incivildade gradualmente se tornam introvertidas, elas abandonam um corpo social do qual se sentem excluídas e desertam as áreas coletivas que, por serem lugares de ninguém, são relegadas à violência mais severa. O que é grave não é «um» ato de incivildade, mas sua repetição, a sensação de abandono que resulta nas vítimas e o sentimento de impunidade que se desenvolve entre os perpetradores (sejam eles jovens ou adultos).

A incivildade não deve servir para que a violência ou a delinquência sejam minimizadas. No entanto, tampouco, «ela deve ser supervalorizada por generalização, ou ser usada para isentar as representações de insegurança, quaisquer que sejam elas,

de um possível exagero, ou confundir ameaças à ordem com a desordem intolerável e excessiva que acaba por levar ao crime» (Debarbieux & Blaya, 2002, p.28).

A incivilidade pode acontecer tanto da parte de adultos quanto de crianças e adolescentes. Em suma, esse conceito deve ser tratado com cuidado, principalmente por ter conotações altamente negativas junto ao público, podendo servir para estigmatizar populações inteiras. As escolas onde há desprezo, intolerância e que, por isso, são locais de «antieducação» e de difícil acesso à aprendizagem, na medida em que não se estabelece um campo produtivo de diálogo entre os que deveriam ensinar e os que estão na escola. Para socializar-se e aprender, precisam tratar as incivilidades com muita atenção.

7. Agressões verbais

As agressões verbais, as quais são consideradas incivilidades, xingamentos, desrespeito, ofensas, modos grosseiros de se expressar, discussões, que se dão muitas vezes por motivos banais ou ligados ao cotidiano da escola. Embora, muitas vezes, sejam compreendidas como fatos menores, «comportamentos típicos de adolescentes e jovens», arroubos ou explosões momentâneas, elas têm um impacto sobre o sentimento de violência experimentado por alunos, e podem ser uma das portas de entrada da violência física.

Outro aspecto que se mostra relevante, dentro da discussão sobre as agressões verbais nas escolas, é a identificação «dos tipos de atores envolvidos nesses atos bem como do vocabulário adotado por alunos, professores e demais adultos, o que agrega elementos para uma reflexão sobre práticas de relacionamentos, sentidos, construtos culturais negativos a serem mais focalizados em uma educação para cidadania» (Abramovay, 2005, p. 121).

A agressão verbal é vista como uma linguagem por muitos como normal e corriqueira, «naturais aos jovens de hoje», mas essa prática precisa ser pensada à luz

do lugar e da função social da escola como um dos espaços de construção de modos e formas de sociabilidade.

A expectativa social é a de que a escola atue no sentido da promoção e da difusão de condutas pautadas pelo respeito, pelo diálogo, pela valorização da escuta, configurando-se como um espaço de interações positivas entre os atores que nela convivem. Uma escola onde «alunos e adultos se tratam de maneira ofensiva e agressiva está na contramão dessas expectativas e atua no sentido contrário da aprendizagem para a vida social» (Abramovay, 2005, p. 124).

Na percepção de alguns alunos, como aponta Abramovay (2005), muitas vezes as agressões parecem ser gratuitas. Outras vezes, são causadas por motivos banais que, em tese, não seriam suficientes para despertar uma reação agressiva. Mas há situações em que um olhar, um esbarrão, que nem sempre têm a conotação de provocação ou ofensa, acaba sendo interpretado como tal.

A tipologia de agressões verbais é diversificada, abarcando uma série de situações. Muitos alunos relatam que foram xingados das mais diversas formas, pelos mais variados motivos. Uma determinada característica física, um traço considerado como um defeito e até uma aparência diferente dos padrões de beleza estabelecidos pode motivar um xingamento ou um tratamento agressivo, apontando para a intolerância e o desrespeito à diversidade como elementos constituintes das relações sociais entre estudantes. Tais formas de tratamento comumente realizam um dos objetivos da agressão verbal, que é ferir, machucar, magoar.

Além da associação entre percepção de violência e xingamentos, Abramovay (2005, p.127), aponta para:

uma relação entre agressão verbal e física. Contudo, há que fazer gradações entre tipos de violências e considerar que, não necessariamente, a violência verbal deriva em violência física. Ao mesmo tempo, há que cuidar contra a minimização da gravidade das agressões verbais e também destacar que, comumente, uma agressão física pode ser precedida por aquela.

A relevância de se considerar a questão das agressões verbais identificadas como um tipo de violência que não somente atormenta, mas também agride seriamente, permeando as relações interpessoais, passando a determinar a forma como os membros da comunidade escolar se comunicam e interagem entre si, dentro de um espectro de agressividade que envolve xingamentos, ofensas, insultos, difamações, desacatos e visões preconceituosas apoiadas em estereótipos.

Na maioria das vezes, elas configuram-se como um instrumento utilizado para, de alguma forma, ofender o outro, podendo tocar em pontos que revelam a sua vulnerabilidade, a sua fraqueza, sem necessariamente ter uma motivação específica para tal, não se limitando a barreiras de gênero e, em alguns casos, evidenciando questionamento da autoridade.

Em função da frequência com que ocorrem e do amplo escopo de vítimas que envolvem, as agressões verbais tendem a ser vistas, por parte considerável dos atores, de forma banalizada, minimizando a importância de seus significados e, por vezes, buscando meios para justificar a sua ocorrência, mas há os que as criticam.

As agressões verbais, como outras, quando recorrentes e se não são combatidas por meio de punições, repreensões, diálogos críticos e desestímulos podem criar sentimento de apatia, de impotência, tristezas, minando vontades, contribuindo para a domesticação de corpos, moldando sujeitos acríticos.

São como as incivilidades, são vários os relatos de alunos que dizem que os professores os tratam de maneira grosseira, indicando também, que a agressividade verbal está incorporada ao modo como alguns docentes se dirigem aos alunos. Nas escolas é comum relatos de situações em que os alunos são desqualificados por seus próprios professores. As reclamações dos alunos em relação à agressão verbal por parte dos professores são recorrentes, em função do alto grau de ofensa dos xingamentos que proferem.

Uma característica marcante da agressão verbal por parte dos adultos da escola é a tendência em evidenciar uma visão negativa dos alunos, revelando uma total falta de expectativa em relação aos mesmos (Abramovay, 2005).

8. Ameaças

As ameaças são exemplos de violências sentidas e vividas, que têm assim como a intimidação, a expressão verbal como forma. Têm como aliados o silêncio e o medo das vítimas. A ameaça ganha magnitude no espaço escolar, gerando um clima de medo e de retraimento das vítimas. Este é um mecanismo utilizado para demonstrar poder e, a depender do objetivo e da ameaça, pode se concretizar em agressões físicas.

Os sentimentos de medo e insegurança gerados pela exposição a esse tipo de violência causam impactos negativos tanto no aprendizado dos alunos, como no desempenho profissional dos professores.

As ameaças são, muitas vezes, minimizadas e consideradas parte da comunicação entre os jovens, sendo associadas a expressões verbais que não se concretizam necessariamente em agressão física.

Esse tipo de ocorrência pode ser um aviso, uma etapa pré-agressão física, sendo, portanto, um momento importante para intervenção dos adultos da escola.

Os tipos de ameaças podem ser diversas e vão desde: ameaça de chamar uma gangue; dar surras, passando pela ameaça com armas ou mesmo a ameaça de matar e envolvem os diversos tipos de atores sociais que convivem nas escolas.

Ao analisar os depoimentos de alunos verifica-se que a ameaça é um recurso utilizado para colocar o outro em posição de subordinação, estabelecendo-se uma relação de poder, principalmente pelo medo, insistindo-se no caráter de violência extrema em sua verbalização. Os dados demonstram que o percentual de alunos que conhecem casos de ameaças é significativamente superior ao das vítimas (Abramovay, 2005).

Para Abramovay (2005), o efeito pretendido seria de «gerar o sentimento de impotência, insegurança, medo e pode ser devastador para a pessoa vitimizada, em particular no ambiente escolar, onde convivem cotidianamente o agressor e o ofendido» (pp.151-152). Tem, portanto finalidades e efeitos difusos, não previsíveis.

Não somente os alunos são vítimas de ameaças na escola. Os adultos também o são, especialmente os professores. As ameaças a adultos se delineiam como evidência da existência de problemas de relacionamento entre os membros da escola, bem como da fragilidade do sistema escolar, já que grande parte das violências de alunos contra adultos, principalmente professores, se pauta pela recusa do próprio funcionamento da escola como tal. Para a autora, «escolas e professores são, coniventes com a violência, mas, geralmente, nada acontece com os que ameaçam e que muitas vezes a direção da escola assume uma *postura passiva* e, em alguns casos, de *conivência e cumplicidade*, o que estimula a prática de atos violentos» (Abramovay, 2005, p.166).

Essa é uma questão complexa, considerando a vulnerabilidade dos diretores e professores face ameaças explícitas ou implícitas, a força da violência, sua extensão social.

Omitir a ameaça, essa é para muitos, a melhor estratégia para não ser ameaçado, é obedecer à «lei do silêncio», omitir o que acontece na escola para não sofrer represálias, nem correr riscos, o que transforma o ambiente escolar em um local caracterizado pela tensão constante.

Além do retraimento dos indivíduos que convivem na escola, o clima de ameaças tem consequências de várias ordens, incidindo na qualidade do ensino e no aproveitamento do aluno. É quando a escola deixa de ser considerada um lugar seguro e protegido, e passa a ser um lugar permeado por ameaças de agressão física e de morte. É nesse contexto que muitos alunos tendem ao absenteísmo, evitando frequentar a escola.

Os professores banalizam as ameaças, declaram os alunos que, mesmo diante da frequência considerável com que a ameaça se dá no cotidiano escolar, há casos que

não são denunciados ou são omitidos, especialmente pelos professores, o que sugere que a ocorrência de ameaças passou a ser vista como algo ordinário, mais uma vez evidenciando uma certa banalização da violência na escola.

As ameaças não podem ser consideradas violências menores, ao contrário, alimentam o poder do agressor e o medo da vítima. A intensidade assumida por esse tipo de violência, a ameaça de bater, de chamar traficantes, a ameaça de morte, até a concretização do ato, acaba por reforçar a ideia de que ela precisa ser percebida e enfrentada pela comunidade escolar.

9. Bullying

O bullying consiste em atitudes agressivas, físicas e psicológicas, frequentes, intencionais, sem motivação aparente que ocorre entre iguais numa relação desigual de poder. O bullying pode ocorrer não apenas entre crianças ou adolescentes no ambiente escolar, onde tem sua maior ocorrência, mas também pode ser observada entre adultos em diferentes grupos sociais, como quando funcionários de uma empresa excluem ou intimidam, constantemente, alguns de seus colegas.

O termo bullying tem origem anglo-saxônica, e significa: ameaçar, discriminar, intimidar, humilhar, colocar apelidos, e até mesmo usar de violência física. Por não haver no português uma palavra que comporte todos esses significados, utiliza-se o termo em inglês, bullying. Em outros países adotam-se outros termos, Mobbing (abuso coletivo) na Noruega e Dinamarca; Harcèlement Quotidién na França; Prepotenza ou bullismo na Itália; Acoso y Amenaza entre escolares na Espanha; Ijime no Japão; Maus-tratos entre pares em Portugal.

Os primeiros estudos realizados sobre o fenômeno foram realizados, em 1983, por Dan Olweus, psicólogo norueguês, da Universidade de Bergen, com o apoio do governo da Noruega. Olweus iniciou sua pesquisa com oitenta e quatro mil estudantes, de trezentos a quatrocentos professores e cerca de mil pais de alunos. Com o objetivo

de verificar a natureza do fenómeno, diferenciou-o de ocorrências e brincadeiras próprias do processo de desenvolvimento. Segundo o autor, para que o comportamento seja classificado como bullying, os maus-tratos e intimidações praticadas devem ser frequentes e graves. Os estudos constataram que um em cada sete alunos estavam envolvidos diretamente em casos de bullying (Fante, 2005).

É particularmente importante salientar que o bullying não se limita à agressividade física aberta, englobando na realidade um contínuo de comportamentos agressivos onde são referidos como salienta Costa e Vale (1998), chamar nomes, dizer coisas, espalhar rumores ou enviar recados, desagradáveis ou insultuosos; fechar numa sala; excluir ou isolar socialmente; agredir fisicamente; violentar sexualmente; danificar bens, entre outros comportamentos. Vejamos agora, as características dos agressores, das vítimas e dos observadores.

4.3.4. Os agressores, as vítimas e os observadores

Analisando tipos de violências, corrobora-se a tese de que agressões múltiplas se reforçam e que a violência é uma diáde a ser estudada como uma relação em que interagem agressores, vítimas e observadores.

4.3.4.1. Os Agressores

Os agressores são geralmente crianças, adolescentes e jovens com problemas emocionais ou com problemas de aprendizagem. Muitos deles sentem-se impotentes para lidar com os problemas do dia-a-dia e são vítimas de agressividade no seio da sua própria família. Fatores individuais parecem também influenciar a adoção de comportamentos agressivos. Os fatores mais relevantes são: impulsividade, dificuldades de atenção, défices cognitivos e desempenho escolar deficiente.

Os agressores tanto podem ser inseguros e ter baixa autoestima, como ser seguros, mimados e habituados a obter tudo aquilo que desejam. Um dos aspectos importantes a sublinhar relativamente a eles é que estão conscientes do que estão a fazer: humilhar o outro para sentir que tem controle. As consequências negativas dos atos cometidos repercutem-se em todos os intervenientes neste processo, incluindo os próprios agressores. Estes apresentam tendência para a depressão e para ataques de culpabilidade, mantendo-se esta tendência, por vezes, por longos períodos.

Relativamente aos agressores, vários estudos confirmam a ideia de que é de prever que estas crianças, adolescentes e jovens que são agressivos com os seus pares correm um risco claramente maior de mais tarde se envolverem em outros problemas de comportamento, tais como a criminalidade, o abuso de substâncias aditivas ou o comportamento agressivo em família. Trata-se, portanto, de um problema social grave, que extravasa o âmbito escolar e pessoal. Na literatura da especialidade, as referências a suicídios de adolescentes associados aos maus-tratos entre iguais dão-nos dramaticamente uma melhor percepção da dimensão do problema (Veiga Simão, Freire & Sousa Freire, 2006).

Neste papel de agressor, é mais frequente encontrarmos alunos do sexo masculino; o agressor típico é aquele que inicia a intimidação e geralmente tem um papel de liderança num pequeno grupo de amigos, embora seja rejeitado pela maioria dos companheiros de classe (estatuto sociométrico controverso), gosta de dominar os outros, tem dificuldade em cumprir normas e em relacionar-se com os adultos. Como salienta Martins (2007), estes agressores tem geralmente: «uma boa autoestima, ou pelo menos uma autoestima igual à dos não envolvidos, a sua autoestima e percepção de competência social parecem ser construídas com base no domínio sobre outros e no protagonismo social que as condutas agressivas lhes proporcionam» (p.56).

Os agressores, contrariamente às vítimas, geralmente, dispõem de um grupo restrito de amigos que apoia as suas atividades, embora sejam rejeitados por grande parte dos companheiros da turma. Assim, no que respeita à agressão, constitui um fator de risco de incorrer em condutas agressivas ter amigos desviantes, sobretudo na

adolescência (ver Cairns, Cairns, Neckerkjman, Gest & Gariépy, 1988; Coie, 2004; Xie Swift, Cairns, & Cairns, 2002).

Estes alunos-agressores, quando o são sistematicamente, ao longo do seu desenvolvimento vão interiorizando formas de resolução dos problemas com recurso ao abuso de poder, o que lhes vai condicionar a construção de uma personalidade saudável e equilibrada. A maior parte destes jovens vem a desenvolver um estilo de vida familiar e social, agressivo e mesmo marginal. Este aspecto é também ele relevante para a reflexão sobre os direitos dos alunos. Estes alunos, muitas vezes pertencentes a famílias negligentes ou elas próprias agressoras, têm o direito, desde as fases mais precoces da escolaridade e mesmo das suas vidas, a uma educação que os oriente para o reconhecimento dos direitos dos outros e para a sua própria felicidade.

Os delitos violentos, como os demais crimes, têm origem nas interações entre os agressores e as vítimas, em determinadas situações. Alguns atos violentos provavelmente são cometidos por pessoas portadoras de tendências violentas relativamente estáveis e duradouras, ao passo que outros são cometidos por pessoas mais normais, que se vêem em situações que tendem a levar à violência (Debarbieux & Blaya, 2002).

A violência juvenil dos dias de hoje é menos mortal do que o era há uma década. Mas como apontam Debarbieux & Blaya (2002), «o número de jovens que admitem ter cometido atos de violência grave não detectados pela polícia deveria nos servir de alerta para o fato de que a violência juvenil é um problema persistente, que exige um enfoque preventivo» (p.213).

4.3.4.2. As vítimas

A literatura tem apontado que as vítimas são geralmente crianças, adolescentes e jovens que apresentam características físicas específicas (usar óculos, excesso de peso, etc.), maneirismos ou outras particularidades que as distinguem da maioria.

Alunos portadores de deficiência, de uma doença crônica ou cujos pais são demasiado protetores ou dominadores são frequentemente vítimas de agressão por parte dos seus colegas. Os bons alunos podem também ser alvos preferenciais, pois as boas notas são muitas vezes percebidas pelos agressores como o resultado da «graxa» dada aos professores.

Como vimos em Freire (2001), embora os alunos do gênero masculino são os mais envolvidos em situações de maus-tratos, particularmente no que respeita aos agressores, quando se trata das vítimas, são também os alunos deste gênero que são as vítimas mais frequentes (em especial quando se trata do designado *bullying* direto).

As alunas-vítimas são maltratadas indiscriminadamente por colegas de ambos os gêneros, enquanto que é mais raro os alunos serem maltratados por alunas. Também é referido que os alunos-vítimas são em geral maltratados por colegas mais velhos. As crianças com deficiências, integradas no ensino regular, são particularmente afetadas. Muitas vezes, «a sua aparência ou o seu padrão de comportamento são diferentes dos das outras crianças e isso constitui a partida, um fator de risco» (Whitney, Smith, & Thompson, 1998 apud Veiga Simão, Freire & Sousa Freire, 2006, p. 161).

Os «pretextos» podem, também eles, ser tão diversos que vão desde «alguns defeitos físicos, que são pequenos (ou grandes) estigmas que o aluno-vítima carrega durante toda a sua história escolar, ao mau e, também, ao bom desempenho académico, à origem social, étnica ou demográfica diferente da maioria, até ao fato de pertencer ao gênero feminino ou ao gênero masculino e ser visto pelos colegas como tendo um aspecto efeminado» (Veiga Simão, Freire & Sousa Freire, 2006, p. 162).

Dentro deste quadro de vítimas, encontramos as vítimas passivas, que são geralmente crianças ou adolescentes que se encontram socialmente isoladas, sem amigos, e que exibem baixa autoestima, problemas de saúde física (sintomas psicossomáticos) e de saúde mental (sintomas depressivos, ansiedade, insegurança), medo dos agressores, vulnerabilidade, parecendo incapazes de se defender perante a intimidação. Por vezes pertencem a famílias sobreprotetoras. Também podemos

encontrar as «vítimas/agressoras, ou vítimas provocadoras, este papel remete para alunos que são simultaneamente vítimas e agressores, mas a sua agressividade é de tipo reativo; são irritantes e muito impulsivos, reagindo com agressão a qualquer tipo de provocação ou situação ambígua, são os mais impopulares e os mais rejeitados (mais que as vítimas passivas e dos que os diferentes tipos de agressores); alguns têm diagnóstico de hiperatividade, distúrbio de conduta ou outros distúrbios do foro psiquiátrico, e, com alguma frequência, foram vítimas de maus-tratos na família» (Coie, 2004 apud Martins, 2007, p.56).

E sobre a vitimação, Debarbieux (1989, 1996, 2000) nos diz que «a voz das vítimas deve ser levada em consideração na definição de violência, que diz respeito tanto a incidentes múltiplos e causadores de estresse que escapam à punição quanto à agressão brutal e caótica» (apud Debarbieux & Blaya, 2002, p.61).

A violência não se limita a um único elemento traumático e inesperado embora, por vezes, isso de fato aconteça. A violência, tanto para quem a comete quanto para quem é submetido a ela, é, na maioria das vezes, uma questão de violência repetida, às vezes tênue e dificilmente perceptível, mas que, quando acumulada, pode levar a graves danos e a traumas profundos nas vítimas, e a um sentimento de impunidade no perpetrado (embora devamos ter sempre em mente que certos perpetradores costumam serem, eles próprios, vítimas).

Segundo Allan Bean, especialista nesta área, uma mudança repentina na assiduidade e no desempenho escolar, a perda de apetite, sintomas físicos como dores de cabeça e de barriga, pesadelos, quebra de autoestima e súbitas mudanças de humor são alguns dos principais sinais de alerta para os quais pais e professores deverão estar atentos. A longo prazo, as crianças vítimas de *bullying* começam a percepcionar-se como sendo inferiores e a acreditar que merecem ser agredidas, desenvolvendo uma mentalidade de vítima. Estas crianças são também mais vulneráveis à depressão e ao suicídio, quando comparadas com o seu grupo de pares.

As crianças agressoras, vítimas e vítimas/agressoras, tendem na maioria das situações, a vir a ter problemas ao nível das aprendizagens académicas e do

rendimento escolar. Isto pode acontecer porque sofrer de vitimação de forma continuada pode conduzir ao absentismo escolar. Por outro lado, o envolvimento em condutas agressivas de forma continuada está associado a uma maior probabilidade de dificuldades nas relações com os professores, suspensão, reprovação e abandono escolar, constituindo, por isso, um fator de risco de incorrer em condutas delinquentes e em criminalidade mais séria na vida adulta. As vítimas/agressoras parecem ser o grupo que se encontra numa situação de maior risco psicossocial. Em suma, muitas destas crianças virão a apresentar dificuldades de aprendizagem na escola, e muitas destas dificuldades estão associadas ou têm origem nos problemas relacionais e de comportamento.

Foram, constatados em alguns estudos já realizados em muitos países, que os impactos negativos, quer a curto quer a longo prazo, que a situação de vítima sistemática pode ter não só no sucesso escolar como no bem-estar e equilíbrio pessoal das crianças e dos jovens que vivem estas situações (Freire, 2006).

4.3.4.3. Os observadores

Os observadores são outro grupo de alunos, que podem estar sendo afetados pela agressividade, são testemunhas ou espectadores. Estes, ao assistirem às situações de ameaça ou humilhação, ficam chocados, mas não conseguem reagir.

Sentem-se, muitas vezes, mesmo culpados por não terem intervindo ou procurado ajuda. No entanto, acabam por rejeitar serem as próximas vítimas. Este medo leva a que muitas vezes reajam de forma semelhante à própria vítima: tentam evitar a situação e podem mesmo desenvolver sintomas físicos, tais como dores de cabeça e de estômago.

Apesar dos observadores normalmente expressarem preocupação relativamente aos maus tratos infligidos às vítimas, muitas vezes culpam-na, pois

consideram que, se estas são abusadas, então devem ter feito algo de errado para merecê-lo.

Nesta problemática, mesmo numa escola não considerada problemática muitos alunos dizem-se observadores frequentes de violência entre pares. Se acrescentarmos a este dado, a observação de uma tendência para esses observadores nada fazerem para proteger os seus colegas-vítimas, estamos perante não só um problema do direito dos alunos em geral de viverem numa escola tranquila, onde se cultivem as relações de amizade e de solidariedade, como também o dever destes alunos-observadores de participarem na intervenção face a essas situações observadas.

As razões para tais comportamentos por parte dos alunos são diversas e relacionam-se com as vivências informais que crianças e adolescentes experimentam no dia-a-dia escolar, quer com os colegas de turma, quer com os outros quando se encontram no recreio, nos corredores, nos espaços de lazer, dentre outros. Muitas crianças e adolescentes veem-se confrontados frequentemente, no seu cotidiano escolar, com situações de agressividade (quer enquanto vítimas, quer como observadores) com as quais não sabem lidar e que, por vezes, afetam de forma significativa, no seu desenvolvimento escolar, o seu bem-estar e o seu processo de desenvolvimento pessoal e social. As testemunhas, representadas pela grande maioria dos alunos, convivem com a violência e se calam em razão do temor de se tornarem as próximas vítimas. Apesar de não sofrerem as agressões diretamente, muitas delas podem se sentir incomodadas com o que vêem e inseguras sobre o que fazer. Algumas reagem negativamente diante da violação de seu direito a aprender em um ambiente seguro, solidário e sem temores. Tudo isso «pode influenciar negativamente sobre sua capacidade de progredir acadêmica e socialmente» (Constantini, 2004; Fante, 2005 apud Grossi & Santos, 2009, p.261).

CAPÍTULO 5

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

5.1. Representação social – um pouco de história e definição

Na década de 1960, com a publicação da obra de Moscovici: *La psychanalyse, son image et son public*¹², iniciava-se um novo movimento teórico em Psicologia Social, o estudo das representações sociais. Este movimento teórico foi-se estruturando e, trinta anos depois, adquiriu a consistência necessária para ser hoje um dos referentes importantes no conjunto das orientações teóricas nas ciências sociais.

O conceito de Representação Social atravessa as ciências humanas e não é patrimônio de uma área em particular. Ele tem fundas raízes na Sociologia, e uma presença marcante na antropologia e na história das mentalidades¹³.

Com o aumento do interesse pelos fenômenos do domínio do simbólico, nos anos 1960, vemos florescer a preocupação com explicações para eles, as quais recorrem às noções de consciência e de imaginário. As noções de representação e memória social também fazem parte dessas tentativas de explicação e irão receber mais atenção a partir dos anos 1980. Como vários outros conceitos que surgem numa área e ganham uma teoria em outra, embora oriundos da Sociologia de Durkheim, é na Psicologia Social que a representação social ganha uma teorização, desenvolvida por Serge Moscovici e aprofundada por Denise Jodelet. Essa teorização passa a servir de ferramenta para outros campos, como a saúde, a educação, a didática, o meio ambiente, e faz escola, apresentando inclusive propostas teóricas diversificadas.

¹² “A Psicanálise, sua imagem e seu Público”.

¹³ A chamada **História das Mentalidades** é uma modalidade historiográfica que privilegia os modos de pensar e de sentir dos indivíduos de uma mesma época. Para compreender a História das Mentalidades é preciso fazer um remontar aos séculos XIX e XX, onde conceitos estabelecidos pelo historiador Leopold von Ranke que idealizava uma história tradicional, política voltada à biografia dos reis, foi contestada mais tarde por Marc Bloch e Lucien Febvre que, em busca de uma história-problema e de uma história do cotidiano fundaram a “Revue des Annales”, em torno da qual se estabeleceu a chamada Escola dos Annales. Estes dois historiadores publicaram obras importantes, como Os Reis Taumaturgos (Bloch) e O Problema do Ateísmo no Século XVI (Febvre). Apesar de estudarem o modo de agir e pensar do indivíduo, a História das mentalidades estava ficando “fora de moda” e os historiadores não gostam de ser tratados como “historiador do mental” e a partir da década de 1980, na França, este tipo de análise histórica já estava sendo reformulada, dando lugar a sua principal herdeira, a Nova História Cultural.

O termo representações sociais designa tanto um conjunto de fenômenos quanto o conceito que engloba e a teoria construída para explicá-los, definindo um vasto campo de estudos psicossociológicos. Inaugurado por Serge Moscovici, em 1961 (Moscovici, 1976), como uma tentativa de renovação temática, teórica e metodológica da psicologia social, o campo começou a receber mais atenção na Europa somente a partir dos anos 1970, que por meio de seus estudos consolidaram suas ideias e contribuíram inicialmente, para a divulgação da sua teoria, transpondo as fronteiras europeias, verifica-se, inclusive, que nas últimas décadas houve um crescente interesse na realização de pesquisas nessa abordagem teórica em vários países.

Tende-se hoje a considerar a proposição original de Moscovici uma grande teoria das representações sociais, ou seja, «uma concepção geral (...) que orienta o esforço de pesquisa no campo, a qual deve não obstante, ser completada por descrições detalhadas de processos que sejam compatíveis com a teoria geral» (Doise, 1993, p.161).

A Psicologia Social aborda as representações sociais no âmbito do seu campo, do seu objeto de estudo a relação indivíduo-sociedade e de um interesse pela cognição, embora não situado no paradigma clássico da Psicologia, ela reflete sobre como os indivíduos, os grupos, os sujeitos sociais, constroem seu conhecimento a partir da sua inscrição social, cultural etc., por um lado, e por outro, como a sociedade se dá a conhecer e constrói esse conhecimento com os indivíduos. Ou seja, como interagem sujeitos e sociedade para construir a realidade, como terminam por construí-la numa estreita parceria que, sem dúvida, passa pela comunicação. Mas isso só pode acontecer a partir de uma certa conjuntura científica.

A obra «*La Psychanalyse, son image, son public*», de Moscovici, que contém a matriz da teoria, surgiu em 1961 na França, causando interesse nos meios intelectuais pela novidade da proposta. Entretanto, foi um rápido momento de impacto que não produziu desdobramentos visíveis. A perspectiva moscoviciano permaneceu encerrada no Laboratório de Psicologia Social da École de Hautes Études en Sciences Sociales, em Paris, e nos laboratórios de colegas como Claude Flament, Jean Claude Abric, no sul da França, e outros também interessados por ela, de forma mais dispersa, na Europa.

A teoria da Representação Social aparentemente não vinga de imediato, fazendo sua reaparição com força total no início dos anos 80. Como outras contribuições importantes, ela surge antes do seu tempo, contrariando o paradigma dominante na época, na Psicologia e nas Ciências Sociais. Na Psicologia, o enfoque sintetizado no behaviorismo¹⁴, com o imperativo experimental a estabelecer os limites do que era considerado científico, ainda prevalecia, embora seu longo acaso já houvesse iniciado. A pesquisa de Moscovici, voltada para fenômenos marcados pelo subjetivo, captados indiretamente, cujo estudo se baseava em metodologias inabituais na Psicologia da época e dependia da interpretação do pesquisador, fugia a regra da ciência psicológica normal de então.

Nas ciências sociais, a presença de uma determinada leitura do marxismo tendia a atrelar o desenvolvimento superestrutural à infraestrutura, deixando poucas brechas para a autonomia desta, até que Althusser lançasse os Aparelhos Ideológicos do Estado (Jodelet, 2002). É a partir dessa inflexão que «foi possível encarar com mais tranquilidade a diversidade da produção de pontos de vista dentro de uma mesma classe social, afrouxando o determinismo da infraestrutura» (Arruda, 2002, p.128).

Este período que vai do fim dos anos 1960 e ao início dos anos 1980, traz à cena novos personagens, que talvez se pudesse acrescentar (Sader, 1988). São atores sociais que explicitam energicamente suas demandas, propondo à ciência novos conceitos a incorporar na análise da realidade, como o de gênero, ou levando-a a repensar categorias para poder levá-los em consideração como é o caso da noção de novos movimentos sociais.

O próprio Moscovici, fazendo eco às reivindicações estudantis do movimento de 1968, afirma que a Psicologia Social não podia fechar-se numa torre de marfim, alheia às questões colocadas pela sociedade (Moscovici, 1973).

¹⁴ Também designado de **comportamentalismo**, é o conjunto das teorias psicológicas que postulam o comportamento como o mais adequado objeto de estudo da Psicologia. O comportamento geralmente é definido por meio de unidades analíticas respostas e estímulos investigados pelos métodos utilizados pela ciência natural chamada Análise do Comportamento.

A teoria das Representações Sociais operacionalizava um conceito para trabalhar com o pensamento social em sua dinâmica e em sua diversidade e que existiam formas diferentes de conhecer e de se comunicar, guiadas por objetivos diferentes, formas que são móveis, e define duas delas, importantes nas nossas sociedades: a consensual e a científica, cada uma gerando seu próprio universo. A diferença, no caso, não significa hierarquia nem isolamento entre elas, apenas propósitos diversos. O universo consensual seria aquele que se constitui principalmente na conversação informal, na vida cotidiana, enquanto o universo reificado se cristaliza no espaço científico, com suas regras de linguagem e sua hierarquia interna. Ambas, portanto, apesar de terem propósitos diferentes, são eficazes e indispensáveis para a vida humana. As representações sociais constroem-se mais frequentemente na esfera consensual, embora as duas esferas não sejam totalmente estanques.

Com esta sistematização, Moscovici avança, para uma reabilitação do senso comum, do saber popular, do conhecimento do cotidiano, o conhecimento pré-teórico de que falam Berger e Luckmann (1978). Se antes este saber era considerado confuso, inconsistente, equivocado (opinião sobre a qual tanto o iluminismo quanto o marxismo vão coincidir, acreditando que a superação do erro e da ignorância se dava pela via do pensamento científico). Moscovici e Markova questionam a racionalidade científica e insurgem-se contra a ideia de que as pessoas comuns, na vida diária, pensam irracionalmente, ao afirmarem que, «na verdade, pode-se dizer que são os intelectuais que não pensam racionalmente, já que produziram teorias como o racismo e o nazismo. Acreditem: a primeira violência antissemita ocorreu nas universidades, não nas ruas». (1998, p.375)

A pesquisa de Moscovici (1997) se inscreveu na história da sua vida, testemunha da opressão nazista durante a Segunda Guerra Mundial. Ela levou-o à formulação de algumas perguntas: Por que a fé remove montanhas? Como é possível que os seres humanos se mobilizem a partir de algo que aparentemente supera a razão? Como é possível que sejam conhecimentos práticos a base para que eles vivam suas vidas?

Moscovici propõe então, uma Psicossociologia do conhecimento, com forte apoio sociológico, mas sem desprezar os processos subjetivos e cognitivos.

A representação social seria uma forma de conhecer típica dessas sociedades, cuja velocidade vertiginosa da informação obriga a um processamento constante do novo, que não abre espaço nem tempo para a cristalização de tradições, processamento que se esteia no olhar de quem vê (Arruda, 2002).

A representação social, portanto, não é uma cópia nem um reflexo, uma imagem fotográfica da realidade: é uma tradução, uma versão desta e está em transformação como o objeto que tenta elaborar. É dinâmica, móvel, ao mesmo tempo, diante da enorme massa de traduções que executamos continuamente, constituímos uma sociedade de sábios amadores (Moscovici, 1961), na qual o importante é falar do que todo o mundo fala, uma vez que a comunicação é berço e desaguadouro das representações. Isto indica que o sujeito do conhecimento é um sujeito ativo e criativo, e não uma tábula rasa que recebe passivamente o que o mundo lhe oferece, como se a divisória entre ele e a realidade fosse um corte bem traçado.

5.2. Teoria das Representações Sociais – o conceito

O paradigma cognitivista¹⁵ na Psicologia, com sua notável expansão no estudo dos processos cognitivos (Roazzi, 1999), estimulavam a compreensão de fenômenos que escapavam ao seu limite. Para fazê-lo, foi preciso buscar fora da área recursos conceituais que possibilitassem essa aventura. Assim, Moscovici dirige-se ao conceito de representações coletivas¹⁶ de Durkheim para iniciar o percurso da sua teorização.

¹⁵ Processo de aquisição de conhecimento (cognição). A cognição envolve fatores diversos como o pensamento, a linguagem, a percepção, a memória, o raciocínio, etc., que fazem parte do desenvolvimento intelectual. A Psicologia Cognitiva está ligada aos estudos dos processos mentais que influenciam o comportamento de cada indivíduo e o desenvolvimento intelectual. Ver: PIAGET, J. O Julgamento moral na criança. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

¹⁶ Segundo Emile Durkheim (1898), é a força coletiva exercida sobre um indivíduo, que faz com que este aja e viva de acordo com as normas da sociedade na qual está inserido. De acordo com Durkheim, as representações coletivas, são concebidas como formas de consciência que a sociedade impõe aos

Em 1898, Durkheim publicava um artigo sobre as «representações coletivas e individuais», retomando e sistematizando ideias que já tinha formuladas nos seus estudos sobre o “Suicídio” (1897-1977) e nas “Regras do Método Sociológico” (1895-1984). Segundo Vala (1993), o projeto de Durkheim consistia em procurar um pensamento comum social, não redutível ao indivíduo, em que a utilização do conceito «representação» visava definir, caracterizar e compreender um modo de pensamento coletivo. Nos textos das obras de Durkheim uma das preocupações centrais consistia em justificar a especificidade e a autonomia dos fenômenos sociológicos. Assim Vala (1993) refere que segundo Durkheim «a vida social é essencialmente formada de representações, de representações coletivas que, apesar de comparáveis às individuais, são radicalmente distintas e exteriores a elas» (Durkheim, 1898, p. 274). Deste modo, para Durkheim, (1898) as «representações coletivas» são produções sociais que se impõem aos indivíduos como forças exteriores, servem a coesão social e constituem fenômenos tão diversos como a religião, a ciência, os mitos e o senso comum. Durkheim distinguia as «representações coletivas» das «representações individuais», a partir de duas posições: as «representações coletivas» dizem respeito aos conceitos, enquanto as «representações individuais» às percepções.

Os conceitos não dependem dos sujeitos, são universais, as percepções, por sua vez, variam de sujeito para sujeito. Foi a partir deste conceito que se constituiu o ponto de partida para uma abordagem psicossociológica do pensamento social.

As representações coletivas em Durkheim apresentavam razoável estabilidade e um relativo estancamento no tocante às representações individuais, configurando-se em algo semelhante ao group mind, como diria Moscovici (1981). Consistiam numa abrangência de tópicos que abrigavam as crenças, mitos, imagens, e também o idioma, o direito, a religião, as tradições. Esta abrangência tornava, porém o conceito pouco

indivíduos. Para este autor, a consciência coletiva é o conjunto de crenças e de sentimentos comuns à média da população de uma determinada sociedade, formando um sistema com vida própria, que exerce uma força coercitiva sobre seus membros, como o devoto que, ao nascer, já encontra as crenças e práticas religiosas estruturadas e em plena atividade. Se estas práticas já existem, é porque estão fora dele, mas mesmo assim, exercem influência sobre seu comportamento e crenças. É um sistema que existe fora do indivíduo, mas que o controla pela pressão moral e psicológica, ditando as maneiras como a sociedade espera que se comporte.

operacional. Apesar do seu interesse teórico, ele foi deixado de lado pela própria Sociologia. A Antropologia e, mais recentemente, a história das mentalidades abraçaram o conceito de representação, colocando sobre ele o foco do simbólico, por parte da primeira, e da memória, por parte da segunda.

As «representações coletivas» de Durkheim são analisadas à luz dos pressupostos teóricos de Serge Moscovici (1981) como demasiado estáticas, não permitindo «pensar de forma dinâmica num caráter móvel e circulante, que se transforma com relativa facilidade», (apud Palmonari e Doise, 1986, p. 17). O objetivo da «Teoria das Representações Sociais» é explicar os fenômenos do homem a partir de uma perspectiva coletiva, sem perder de vista a individualidade.

Moscovici vai proceder à remodelagem do conceito durkheimiano e, assim, buscar preencher essa lacuna, a partir da necessidade que sentiu de atualizar o conceito, trazê-lo para as condições de hoje, de sociedades contemporâneas imersas na intensa divisão do trabalho, nas quais a dimensão da especialização bem como a da informação tornaram-se componentes decisivas nas vidas das pessoas e dos grupos. Atualizar significava, ao mesmo tempo, tornar o conceito operacional para ser aplicável em sociedades com essas características, sociedades em que a velocidade da informação não lhes outorga o tempo de sedimentar-se em tradição, nas quais se impõe um processamento constante da novidade, nas quais se conhece por delegação, uma vez que ninguém tem acesso a todo o saber.

A «Teoria das Representações Sociais», preconizada por Serge Moscovici (1981), está principalmente relacionada com o estudo das simbologias sociais a nível tanto de macro como de microanálise, ou seja, o estudo das trocas simbólicas infinitamente desenvolvidas nos ambientes sociais; nas relações interpessoais, e como isto influencia na construção do conhecimento compartilhado, da cultura, o que nos leva a situar o autor supracitado entre os chamados «interacionistas simbólicos» tais como Peter Berger, George Mead e Erving Goffman.

As «Representações Sociais» têm como uma das suas finalidades tornar familiar algo não-familiar, isto é, uma alternativa de classificação, categorização e nomeação

de novos acontecimentos e ideias, com as quais não teria havido contato anteriormente, possibilitando, assim, a compreensão e a manipulação destes a partir de ideias, valores e teorias já pré-existentes e internalizadas por nós, e amplamente aceites pela sociedade.

Vala (2006) refere que para Serge Moscovici (1981), as «Representações Sociais» são definidas como:

(...) um conjunto de conceitos, proposições e explicações criados na vida cotidiana no decurso da comunicação interindividual são o equivalente, na nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem ainda ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (Moscovici, 1981, p. 181).

O reposicionamento teórico da problemática das «representações sociais» é descrito por Serge Moscovici (2007) a partir da teoria científica:

As representações que nós fabricamos – de uma teoria científica, de uma nação, de um objeto, etc. – são sempre o resultado de um esforço constante de tornar o real algo que é incomum (não-familiar), ou que nos dá um sentimento de não – familiaridade. E através delas nós superamos o problema e o integramos em nosso mundo mental e físico, que é, com isso, enriquecido e transformado. Depois de uma série de ajustamentos, o que estava longe, parece ao alcance de nossa mão; o que era abstrato torna-se concreto e quase normal (...) as imagens e as ideias com as quais nós compreendemos o não-usual apenas nos trazem de volta ao que nós já conhecíamos e com o qual já estávamos familiarizados (Moscovici, 2007, p. 58).

Para operacionalização do conceito, tal como se vê em «La Psychanalyse, son image, son public» (Moscovici, 1961), para torná-lo uma teoria, exigiu-se que Moscovici recorresse a outros teóricos para apoiar a sua perspetiva a respeito da construção do saber e do valor do saber prático. Vários autores foram consultados por Moscovici para a contribuição quanto aos processos de elaboração desse tipo de conhecimento, entre eles: Piaget, Lévy-Bruhl e Freud.

Em Piaget, buscou por meio da sua contribuição a respeito do desenvolvimento do pensamento infantil, a forma como se estrutura e se configura, mostra que ele se dá por imagens e também por corte-e-cola, juntando fragmentos do que a criança já conhece para formar uma configuração que traduza o que ela desconhece, o que muitas vezes se manifesta mais claramente para os adultos como o falar errado das crianças. Mas também, a partir do julgamento moral, indicando a importância do contato com os adultos, primeiramente, e com outras crianças, mais tarde, para o desenvolvimento desse tipo de juízo e para a construção das regras pelas crianças (Arruda, 2002).

Em Lévy-Bruhl, por meio dos seus estudos sobre o pensamento místico, encontrado em povos distantes, aponta outras formas de lógica para pensar o mundo, baseadas em princípios diversos dos do pensamento ocidental, como o princípio de participação.

E em Freud, com as teorias sexuais das crianças, mostrando como elas elaboram e internalizam as suas próprias teorias sobre questões fundamentais para a humanidade, teorias que carregam as marcas sociais da sua origem: a experiência vivida no seu grupo, na sociedade, e o diálogo com outras crianças, como as teorias que explicam o ato sexual (Arruda, 2002).

Temos assim alguns fundamentos da construção do saber prático. Não mais noutra faixa etária ou nem outras sociedades, mas aqui e agora, na idade adulta e em sociedades como as nossas.

As representações sociais são formadas pelos «processos/conteúdos», que Moscovici (1976) refere como dois processos sociocognitivos aos quais os indivíduos recorrem para a construção das «representações sociais» e que, também segundo o autor, devem estar articulados entre eles. Analisam-se, em primeiro lugar, os «processos» (objetivação e a ancoragem) e, seguidamente, os «conteúdos» (a atitude, a informação e o campo de representação). No primeiro caso, a objetivação consiste no processo de formação de um todo coerente, através da seleção e da descontextualização do objeto, seguindo-se um momento de esquematização

estruturante que tem como objetivo constituir um «esquema» ou «nó figurativo», que permita organizar num padrão de relações estruturadas os principais elementos do objeto de representação. O processo de objetivação conclui-se com a naturalização dos padrões relacionais que passam a ser vistos, não apenas como reais e materialmente verdadeiros, mas também como categorias naturais, descritivas e, portanto, também explicativas e normativas, fazendo assim equivaler o conceito à realidade (Vala, 1993, citado em Baptista, 1994). No segundo caso relativo à ancoragem, que pode preceder ou seguir o processo de objetivação, ela pode servir, em primeiro lugar, para integrar as novas informações em categorias que o sujeito já possui, fruto de experiências anteriores, ou, na segunda hipótese, atribuir sentido a acontecimentos, comportamentos, pessoas, grupos ou factos sociais, que assim «exprimem e constituem as relações sociais» (Moscovici, 1961, p. 318, citado em Baptista, 1994). Para Vala (1993), de uma forma geral, pode dizer-se que as representações sociais têm como função a atribuição de sentido ou a organização significativa do real. Esta função pode ser composta de diferentes formas. Lembra ainda o autor que Tajfel (1982, citado em Vala, 2006) definiu as seguintes três funções sociais dos estereótipos: causalidade social por explicação de acontecimentos sociais; justificação dos comportamentos; e diferenciação social. Estas mesmas funções podem, com propriedade, ser aplicadas às representações sociais.

A formação dos «estereótipos sociais» pode igualmente ser compreendida através dos processos descritos, se pensarem tratar-se de representações sociais e atitudes rígidas, convencionais e categóricas com uma forte componente afetiva, «tendendo a refletir as posições relativas num sistema generalizado de estratificação» (Billigmeier, 1990, p. 474, citado em Baptista, 1994). Provas empíricas que confirmam que os estereótipos se podem manter inalteráveis durante décadas, apesar de múltiplas campanhas de sensibilização e informação e de evidentes alterações sociais, encontram-se na literatura relativa à estereotipia sexual e racial (Bergen, D. e Williams, J., 1991, Branscombe, N. e Smith, E., 1990, Cann, A. E Siegfried, W., 1990, Dion, K. e Schuller, R., 1990, Janman, K., 1989, King Jr., W., Miles, E. e Kniska, J., 1991, Park, Daewoo, 1997, Schein, V., Mueller, R. e Jacobson, C., 1989, Worku, Yelfign, 2001,

citados em Baptista, 1996). Parece, portanto, legítimo concluir que a noção de estereotipia pode ser vista, tanto à luz da noção de esquema, como sob a perspectiva da teoria das representações sociais. Assim, enquanto elementos de comunicação os estereótipos são económicos, pois permitem processar rapidamente a informação social (Atkinson, R, Atkinson, R e Hilgard, E, 1983, Faria, L. e Fontaine, A., 1993, citados em Baptista, 1994) e, tal como qualquer outra representação social, transformar as avaliações em descrições e as descrições em explicações (Moscovici, S. e Hewstone, M., 1984, citados em Baptista, 1994). O estereótipo pode mesmo definir-se como «uma espécie de esquema perceptivo associado a certas categorias de pessoas ou objetos, cristalizados em torno de uma palavra que os designa, intervindo automaticamente a representação e caracterização dos espécimes dessas categorias» (Maisonneuve, 1971, p. 110). Desta forma, a própria linguagem sinaliza e transporta os estereótipos, influenciando decisivamente os processos de comunicação entre indivíduos e entre grupos. (Shin, Sunney e Kleiner, Brian h., 2001, citados em Baptista, 1994).

Segundo a teoria em pauta, a representação social na verdade opera uma transformação do sujeito e do objeto, na medida em que ambos são modificados no processo de elaborar o objeto.

O sujeito amplia a sua categorização e o objeto acomoda-se ao repertório do sujeito, repertório o qual, por sua vez, também se modifica ao receber mais um habitante. A representação, portanto, não é cópia da realidade, nem uma instância intermediária que transporta o objeto para perto/dentro do nosso espaço cognitivo. Ela é um processo que torna conceito e percepção intercambiáveis, uma vez que se engendram mutuamente, como no caso do inconsciente agitado ou do complexo visível a olho nu (Arruda, 2002).

Percebe-se, dessa maneira, o quanto essa teoria se diferencia de outras tradições da Psicologia Social, que sempre se ocuparam de fenómenos psicológicos como percepção, pensamento ou aprendizagem como tópicos isolados e tomados independentemente do que era percebido, pensado ou aprendido na sociedade e na cultura em que acontecem (Moscovici, 1989). É o que Farr (1994) identifica como a

forma sociológica da Psicologia Social, em contraposição às formas psicológicas, hoje dominantes nos Estados Unidos.

O conceito de Representação Social, segundo Vala (1993), «propõe a análise dos processos através dos quais os indivíduos em interação social constroem teorias sobre os objetos que tornam viável a comunicação e a organização dos comportamentos» (p. 353). Segundo este autor, se utilizarmos um critério quantitativo, as representações são sociais porque são partilhadas por vários indivíduos. Se utilizarmos um critério qualitativo, as representações são sociais porque são produzidas coletivamente na interação e comunicação entre os indivíduos. Por sua vez, se utilizarmos um critério funcional, as representações são sociais porque orientam os comportamentos relacionais e porque constituem teorias sociais práticas, desempenhando assim um papel funcional na regulação das interações interindividuais e intergrupais.

A literatura revela-nos que não é fácil encontrar uma definição consensual para o conceito de representações sociais, por razões que se prendem com a posição da noção no campo científico, «a sua posição mista na encruzilhada de uma série de conceitos sociológicos e psicológicos» (Moscovici, 1976, p. 39). Assim, a noção de representação social situa-se efetivamente numa encruzilhada com várias áreas científicas, antropológicas, sociológicas, psicológicas, social/linguística. Contudo, o conceito de representação social pode ser definido como uma «forma de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, com um objetivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social» (Jodelet, 1989, p. 53).

O conceito, assim definido por Jodelet (1989) chama à atenção para a conceção dos modos de pensamento com que os atores se relacionam com o mundo e com os outros. Pode-se categorizar os processos, os que são suscetíveis de interpretar e de construir de modo significativo a realidade, para os fenómenos cognitivos que suscitam a pertença social dos indivíduos com implicações afetivas normativas e práticas, e configuram aos objetos uma particularidade simbólica própria nos grupos

sociais. Neste último sentido, as representações sociais são a expressão de identidades individuais e sociais.

A formação das representações sociais depende de situações diretamente relacionadas com as posições que os indivíduos ocupam na estrutura social (Lourenço e Lisboa, 1992) e é influenciada por múltiplos fatores: experiências sociais, contextos sociais, e tipos de relações que mantêm com outros indivíduos, bem como pelos seus capitais social, económico e cultural também relacionados com seus códigos, valores e ideologias (Frias, 2004).

5.3. A Teoria das Representações Sociais – em expansão

Houve então, nos últimos tempos, uma expansão em relação à compreensão do conceito de representação social desenhado pela teoria de Moscovici e Nemeth:

As representações sociais são conjuntos dinâmicos, seu *status* é o de uma produção de comportamentos e relações com o meio, o de uma ação que modifica uns e outros, e não o de uma reprodução [...], nem o de uma reação a um estímulo exterior determinado. [...] são sistemas que têm uma lógica própria e uma linguagem particular, uma estrutura de implicações que se referem tanto a valores como a conceitos [com] um estilo de discurso próprio. Não as consideramos como opiniões sobre nem imagens de, mas como teorias, como ciências coletivas *sui generis*(únicas), destinadas à interpretação e à construção da realidade. (1974, p.48).

Inúmeros autores propuseram a sua própria definição, em razão do seu foco de interesse e da sua posição teórica. A definição mais consensual entre os pesquisadores do campo é a de Denise Jodelet (2002, p.22):

As representações sociais são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.

A conceituação da representação social, com os seus múltiplos enunciados, é alvo fácil da crítica. Esta também ataca o facto de que a teoria propõe metodologias variadas e pouco amarradas. Moscovici responde a tais críticas, afirmando tratar-se de uma fluidez proposital, que visa permitir desenvolver a teoria e a criatividade dos pesquisadores, na medida em que o interesse maior seria a descoberta e não a verificação, a comprovação.

Ao mesmo tempo, ao trabalhar com essa teoria, tentar transmiti-la a pesquisadores iniciantes, percebe-se que a representação social, na interface da Psicologia e da Sociologia, é uma alternativa de grande plasticidade, que busca captar um fenómeno móvel, por vezes volátil, por vezes rígido, cuja complexidade reforça a dificuldade da sua captação. Perceber uma representação social é fácil, mas defini-la, nem tanto (Arruda, 2002).

Para Jodelet (2002), a representação social deve ser estudada articulando elementos afetivos, mentais e sociais, e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, as relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal (das ideias) sobre a qual elas vão intervir. Sugere que, para abarcar o conjunto de componentes e relações contidos na representação social, vista como saber prático, é preciso responder a três perguntas fundamentais: Quem sabe, e a partir de onde sabe? O que e como se sabe? Sobre o que se sabe, e com que efeito?

Estas três perguntas revelam três planos, que ela sistematizou como: 1) as condições de produção e de circulação das representações sociais; 2) os processos e estados das representações sociais; e 3) o estatuto epistemológico dessas. Este último tem a ver com a relação da representação e o real (Jodelet, 2002 citado em Arruda, 2002, p.139).

Desde o estudo da aparição da psicanálise na vida social francesa, feito por Moscovici, passando pelo estudo de Jodelet (1989) sobre o convívio de uma população rural com doentes mentais que viviam e trabalhavam na comunidade, fica evidente que a representação social é um modo de conhecimento sociocêntrico, que segue as

necessidades, os interesses e desejos do grupo, o que introduz uma certa decalagem com relação ao objeto em construção. Assim, quando percebemos esta espécie de desfasagem entre o objeto e a sua representação, significa que estamos diante da marca grupal/cultural impressa no processo de construção da representação. O que aparece como uma distorção, modifica a organização ou o sentido do objeto para adaptá-lo aos desejos e necessidades de quem representa, como já explicava Festinger na dissonância cognitiva. A subtração de elementos, por sua vez, costuma ocorrer porque sua inclusão se torna difícil, por causa dos aspetos normativos ou valores de quem representa, como no caso da representação da psicanálise, que elimina a libido em virtude da sua associação com a sexualidade, ainda um tema difícil no momento da pesquisa (Arruda, 2002).

Em relação à suplementação, é o acréscimo ao objeto representado de atributos ou conotações fornecidos pelo envolvimento ou imaginário do sujeito, Joffe (1994) fornece-nos um excelente exemplo nos seus estudos sobre a AIDS. A autora identifica em vários sujeitos a explicação da AIDS pela teoria da conspiração: que, segundo africanos e homossexuais, seria uma doença inventada em laboratório, visando destruir certos grupos marginalizados (Joffe, 1994). Mas o que esta reflexão a respeito do estatuto epistemológico das representações aponta é, também, mais do que o tipo de alteração que a representação introduz com relação ao objeto, o interesse de observar como e por que acontecem essas modificações, o que elas indicam e como elas constituem a representação, dando-lhe um sentido de verdade e uma eficácia simbólica. Neste sentido, os teóricos da representação social revelam o quanto o pensamento dito ingénuo veicula significado e merece atenção.

O segundo plano, o dos processos e estados da representação social que a caracterizam como saber social, conduz ao estudo de fenómenos de ordem cognitiva, orientada pelas marcas sociais e as condições da sua génese. Tal estudo apoia-se no conteúdo dessas representações e dá-se baseado no suporte desses conteúdos: a linguagem, contida em documentos, práticas, falas, imagens e outros. O estudo dos conteúdos implica, assim, abarcar o campo da representação social, ou seja, a totalidade de expressões, imagens, ideias e valores presentes no discurso sobre o

objeto, segundo Jodelet (2002). A noção de campo da representação implica entendê-la como um campo estruturado de significações, saberes e informações.

Essa forma de abordagem das representações sociais é, denominada dimensional, por abarcar as dimensões da representação seu campo estruturado, a atitude que ela carrega e que lhe dá sua coloração afetiva, e o componente de informação que ela contém. É também chamada de processual (Banchs, 1998), genética ou dinâmica, ao preocupar-se centralmente com a construção da representação, a sua gênese, os seus processos de elaboração, e trabalha com os aspetos «constituintes da representação: informações, imagens, crenças, valores, opiniões, elementos culturais, ideológicos etc.» como diria Jodelet (2002, p.38). O estudo complementa-se com a busca do princípio que estrutura esse campo como um sistema, os seus organizadores socioculturais, atitudes, modelos normativos ou esquemas cognitivos. A coleta de material para este tipo de enfoque, geralmente, é feita com metodologias múltiplas, que podem ser entrevistas, questionários, observações, pesquisa documental e tratamento de textos escritos ou imagéticos. A sua abrangência tenta capturar os diversos momentos e movimentos da elaboração da representação, embora dificilmente se possa abarcar todos eles numa única pesquisa. Até hoje, o único exemplo de tal proeza foi o trabalho de Denise Jodelet (1989) sobre a representação da loucura, já mencionado.

A representação social, contudo, além de ser estudada como campo estruturado, também pode ser focalizada como núcleo estruturante, no qual o campo é abordado como campo semântico, conjunto de significados isolados por meio de diferentes métodos de associações de palavras. Trata-se de identificar as estruturas elementares que constituem o cerne do sistema da representação em torno das quais ele se organiza, um sistema constituído pelos seus elementos centrais e periféricos.

Assim, temos o princípio de organização da representação, o seu núcleo central, aquele que apresenta maior resistência e durabilidade. O grupo de estudiosos que inaugura a perspectiva do núcleo central (Claude Flament, Jean Claude Abric e outros) trouxe, além da sua contribuição teórica, uma resposta às críticas relativas à

metodologia, ao propor estratégias metodológicas específicas para o estudo do núcleo central.

Esta abordagem à Teoria das Representações Sociais foi proposta pela primeira vez na tese de doutoramento de Jean-Claude Abric, em 1976, cuja hipótese sugeria que a representação é organizada em torno de um núcleo central. A estrutura de uma representação é composta, então, por um sistema central e outro periférico. Ao primeiro, estão associados os elementos inseridos no contexto histórico do grupo, sendo abordados de forma coletiva. É o sistema central que assegura a estabilidade e a coerência da representação, e a sua mudança ocasiona a mudança da própria representação.

Os elementos pertencentes ao núcleo central seriam mais facilmente detetáveis por meio de técnicas de associação livre de palavras. O maior índice de preferência e a maior prioridade na ordem das evocações, durante os testes de associações livres, seriam os seus indicadores. A combinação desses dois aspetos revela o conjunto de itens que configuram o coração da representação (Arruda, 2002).

O sistema central possui, então, duas funções: função geradora, visto que é ele que cria ou transforma o significado de uma dada representação, e função organizadora, uma vez que une os elementos de representação. Já os elementos do sistema periférico estão ligados ao cotidiano dos indivíduos do grupo. Eles protegem o sistema central, pois têm a propriedade de adaptação ao contexto imediato. Assim, o sistema periférico (Flament, 1994) possui as funções de concretização, pois é através deles que a representação é formulada, compreendida e transmitida; regulação, já que adaptam as representações às modificações do contexto ao qual o grupo se insere, e função de defesa, pois o sistema periférico transforma-se através da mudança de ponderação, novas interpretações ou integração de elementos contraditórios, para que se mantenha a estabilidade da representação.

Sobre os estudos da representação delineados por Jodelet (2002), falta ainda mencionar as condições da sua produção, ou seja, os grandes responsáveis pela possibilidade de explicação, de interpretação do sentido que os grupos atribuem ao

objeto representado. A autora afirma que toda a representação se origina num sujeito (individual ou coletivo) e se refere a um objeto. Jodelet sintetiza a ideia de que toda a representação é representação de alguém.

Especialistas denominam controlo de centralidade a aplicação de estratégias para revelar o conjunto de itens que configuram o coração da representação: para assegurar que aqueles são realmente os elementos que não podem deixar de compor o núcleo central da representação, técnicas que permitirão verificações estatísticas são previstas na coleta de dados de alguma coisa. Toda a representação se refere a um objeto e tem um conteúdo. O alguém que a formula é um sujeito social, imerso em condições específicas de seu espaço e tempo.

A autora propõe, então, três grandes ordens de fatores a serem levados em conta como condições de produção das representações: a cultura, tomada no sentido amplo e no mais restrito; a comunicação e linguagem (intragrupo, entre grupos e de massas), e a inserção socioeconómica, institucional, educacional e ideológica.

A representação social encadeia ação, pensamento e linguagem nas suas funções primordiais de tornar o não-familiar conhecido, possibilitar a comunicação e obter controlo sobre o meio em que se vive, compreender o mundo e as relações que nele se estabelecem. Moscovici afirma que:

... a representação social é um *corpus* organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam a realidade física e social inteligível, se inserem num grupo ou numa relação cotidiana de trocas, liberam o poder da sua imaginação. (1961, p.27-28)

Neste sentido, temos que, ao ser produção simbólica destinada a compreender e balizar o mundo, a representação social provém de um sujeito ativo e criativo, tem um carácter cognitivo e autónomo e configura a construção social da realidade. A ação e a comunicação são o seu berço e chão: delas provém e a elas retorna a representação social (Arruda, 2002).

5.4. Representação Social – fenomenologia da violência

A teoria da representação social possibilita uma aproximação à fenomenologia da violência. Fundamentada no que as pessoas pensam como agem em situações de violência, e os sentimentos e emoções que nelas produz. A inclusão de sentimentos e emoções no material analítico obedece a que estes conferem à representação coletiva um *status* epistemológico particular, uma vez que agregam à cognição a não racionalidade (Oliveira, 1991).

Indagar pelas representações sociais é indagar por ideias e sentimentos às que o indivíduo dá voz através da fala e das ações. Quer dizer, a análise das representações sociais de violência e sentimentos derivados permite desvendar subjetividades, ideias, práticas e atitudes dos atores sociais em torno da violência, e estratégias individuais e coletivas utilizadas para enfrentá-la.

Em suma, o conceito de representações sociais no estudo da violência em contexto escolar permite compreender fatos sociais a partir das relações que os sujeitos estabelecem com o mundo social no qual se inserem, da maneira como eles interiorizam experiências sociais e das interpretações que os próprios sujeitos fazem das mesmas. Fundamentamo-nos, portanto, no pressuposto de que as narrativas têm um caráter simbólico que ultrapassa o episódico das experiências vividas, pois as experiências individuais estão imbricadas em experiências sociais.

A possibilidade de investigar fenômenos que muitas vezes se constituem em grandes problemas sociais, seja para simplesmente identificá-los e interpretá-los, ou para compreender como grupos, culturas ou sociedades deles se apropriam e estabelecem modos de conduta, e que ensejam intervenções ou avaliações, parece ser o elemento motivador do crescente interesse de pesquisas no campo das representações sociais.

Serge Moscovici evitou adotar uma definição única de representações sociais, objetivando uma não-cristalização precoce do campo de pesquisas a partir de conceitos fechados. No entanto, afirma que «por representações sociais, entendemos

um conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais [...]» (Moscovici, 1976 citado em Sá, 1993, p. 31).

Já Abric (2000, p. 28) conceitua representações sociais como «o conjunto organizado de informações, atitudes, crenças que um indivíduo ou um grupo elabora a propósito de um objeto, de uma situação, de um conceito, de outros indivíduos ou grupos», apresentando-se, portanto, como uma visão subjetiva e social da realidade.

De uma forma mais concisa, mas que segundo alguns autores não compromete a totalidade ou a essência de outros conceitos, Jodelet (2001, p. 22) define representação social como, «Uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, tendo uma orientação prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social».

Observa-se, então, uma estreita relação entre as representações sociais e o contexto de vida dos sujeitos. O aspeto histórico, social, ideológico, as características individuais, e todos os fatores que influenciam o comportamento e o pensar dos grupos estão diretamente relacionados à produção, circulação e estabilidade das representações sociais.

Assim, as representações sociais têm como fundamento o indivíduo e os grupos sociais e só podem ser construídas a partir dos mesmos, enquanto vivenciam a tensão entre a sua objetividade e a subjetividade histórica e social. A relação entre representações sociais e práticas é fundamental, tanto para o desenvolvimento da teoria como campo metodológico, como para a aplicação do presente estudo.

As representações constituem-se num sistema que favorece a interpretação da realidade e que dirige as relações dos indivíduos com o seu meio social, determinando assim os seus comportamentos e as suas práticas (Abric, 2000). E, assim sendo, elas cumprem quatro funções essenciais, atribuídas pelo autor, quais sejam: de saber, identitária, de orientação e justificatória.

A função de saber permite aos indivíduos adquirirem conhecimentos, compreendê-los dentro de um sistema de valores sociais e estabelecerem, então, a comunicação social e as relações sociais. A função identitária define a identidade social

e pessoal dos atores sociais e, ainda, permite a especificidade dos grupos. O mesmo autor coloca ainda que, «a referência às representações que definem a identidade de um grupo terá um papel importante no controle social exercido pela continuidade sobre cada um de seus membros e, em especial, nos processos de socialização» (Abric, 2000, p. 29).

No que diz respeito à função de orientação, esta norteia «os comportamentos e as práticas sociais; tem um caráter prescritivo dos comportamentos, definindo o que é lícito, aceitável ou não dentro de um contexto social. Já a função justificatória permite aos atores sociais explicar e justificar as suas tomadas de posição e as suas condutas em dada situação» (Abric, 2000, p. 29).

Uma vez que o que se pretende é conhecer as representações sociais dos adolescentes, iremos debruçar-nos mais sobre os modelos no domínio das competências sociais/antissociais, ou seja, iremos dar mais importância aos conceitos de agressividade (física e/ou verbal), violência psicológica, *bullying* e às incivildades e às representações e práticas de violência nas escolas.

Conhecer qual ou quais as representações sociais que estes adolescentes possuem em relação à temática da violência em meio escolar.

Nesta perspetiva, usaremos a teoria da representação social proposta por Moscovici (1961). Nela, a representação social é entendida como uma modalidade de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, equivalendo, na nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais, que podem também ser vistos como a versão contemporânea do senso comum (Rodrigues et al., 2001; Padilha, 2001). O acesso a essas representações poderá subsidiar estratégias de prevenção e atenuação do dano físico e emocional. Essas estratégias poderão ser incluídas em programas de intervenção e enfrentamento de violências nas escolas do ensino básico em Portugal e no Brasil.

PARTE III

DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO 6

METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

Capítulo 6. Metodologias de investigação

6. 1. Problema de partida, questões orientadoras e objetivos da investigação

A violência nas escolas delinea-se como uma problemática que tem conquistado cada vez mais a atenção da comunicação social e uma crescente produção académica. Cada vez mais repercute-se a ideia de que as escolas estão a tornar-se territórios de agressões e conflitos.

Partindo destes pressupostos, esta pesquisa tem como ponto de partida uma descrição detalhada das diferentes formas de violências que ocorrem no quotidiano das escolas, enfatizando como este fenómeno se dá nas interações sociais e nas representações e práticas dos adolescentes sobre a violência nos estabelecimentos de ensino. Dá-se ênfase a um enfoque vivencial e simbólico, que, por sua vez abarca tanto experiências dos atores como vítimas, agentes e testemunhas, como o imaginário sobre as várias violências vividas e praticadas em duas escolas de Portugal e duas no Brasil.

Trata-se de um estudo comparado¹⁷ entre escolas destes dois países, diferentes em muitos aspetos, mas que se assemelham em termos da natureza da violência escolar no tocante às origens dos processos de produção da mesma.

A pertinência do estudo comparado¹⁸ que aqui apresentamos tem, então, a preocupação de desvendar os aspetos que permeiam o imaginário dos indivíduos em

¹⁷ Ver George Z. F. Bereday. Uma discussão de métodos de Educação Comparada, *Comparative Education Review*, vol. 1, n.º 1 (junho de 1947), p. 14.

¹⁸ Em linhas gerais comparação significa cotejar, confrontar, igualar, equiparar a fim de conhecer as semelhanças e diferenças ou as relações. Compreendido nestes termos, entende-se que o estudo comparado dos fenómenos sociológicos e educativos é um instrumento analítico importante, dado que ele permite, analogicamente o reconhecimento do outro e de si mesmo pelo outro. A comparação é um processo de perceber as diferenças e semelhanças e de assumir valores nessa relação de mútuo reconhecimento. Trata-se de conhecer o outro a partir dele mesmo e, por exclusão, se perceber na diferença. Neste sentido, o estudo comparado apresenta-se como um instrumento importante de conhecimento e de análise de nossa realidade educativa.

diferentes contextos e que definem a relação com o outro. Diversos autores das ciências sociais (Halls, 1990; Nóvoa, 2000; Altbach & Kelly, 1986) têm contribuído fortemente para enriquecer o estudo da educação comparada.

O estudo comparativo apresenta-se como um instrumento importante de conhecimento e de análise de nossa realidade educativa. Isto porque, inversamente, sempre que tomamos nossa própria realidade como único ponto de referência tendemos a centrar nela todas as nossas reflexões, deixando de considerar aspetos e dimensões que apenas uma visão mais abrangente e diferenciada pode nos assegurar.

O conhecimento de si mesmo com base no confronto com o outro permite-nos alargar o nosso campo de visão: por ser um instrumento bastante adequado para se obter informações mais fecundas de nossa própria realidade educacional e, ao mesmo tempo, daquilo que se impõe como tendência mundial.

Procuramos compreender a violência em contexto escolar, identificando tanto as orientações comuns, como as particularidades dos modos de apropriação deste modelo em cada uma dessas escolas. Conforme Ferreira (2008, p.125), o que importa é que:

O estudo das problemáticas ou das realidades se faça tendo em conta contextos diferentes para se estabelecer o que há de diferente e de semelhante, o que diferencia e aproxima, na tentativa de compreender as razões que determinam as situações encontradas.

O estudo permitirá a análise das representações e práticas da violência de alunos, tendo a preocupação de desvendar aspetos que permeiam o imaginário dos indivíduos em diferentes contextos.

Considera-se que o estudo de tais aspetos poderá contribuir para o desvendamento da natureza das interações e do clima organizacional, permitindo fazer uma análise dos processos de produção da violência na escola, bem como a cooperação entre países para a erradicação da violência em contexto escolar.

O estudo emerge da constatação de um fenómeno com implicações sérias ao nível da qualidade do ensino e da vida nas escolas, bem como do desenvolvimento e bem-estar psicológico dos próprios adolescentes. E tem como foco central as representações e práticas que os alunos têm a esse respeito, bem como as estratégias de enfrentamento da violência neste contexto.

A importância desta problemática advém, essencialmente, da associação entre o papel socializador que a escola desempenha na sociedade e a necessidade de prevenir a prática de comportamentos que não só colocam em risco o eficaz desempenho da escola, mas também para evitar a continuidade das condutas agressivas para além do espaço da escola.

Assim, parte-se da hipótese geral de que a violência se dá em todos os centros escolares, com mais ou menos intensidade, e reclama o interesse de vários atores sociais, ela pode ser marcada por agressividade e violências, muitas vezes naturalizadas e banalizadas, comprometendo as relações sociais estabelecidas entre os seus diversos atores.

Partindo destes pressupostos, destacamos algumas **questões orientadoras** para esta pesquisa:

- Os atores sociais têm por referência as representações e práticas de violências no contexto escolar e os papéis sociais que lhes são associados.
- Embora os dados disponíveis identifiquem diversas práticas de violência nas escolas e intervenções que contribuiriam para a redução desta violência escolar, é importante entender o contexto social, político e cultural em que essas violências acontecem. O que ocorre numa comunidade, país ou região específica pode não acontecer em outro local.
- Mudanças nos programas e políticas implementadas no contexto escolar podem fazer com que os atores sociais possam incorporar e transformar as suas práticas nas escolas.

Com base nas questões orientadoras, o estudo que aqui se apresenta tem como **objetivo** central, compreender as representações e práticas de violências pelos adolescentes em relação a um conjunto de atos violentos que ocorrem nas escolas. Tal como acontece nas duas escolas portuguesas e nas duas escolas brasileiras que serão investigadas, ao nível do segundo e terceiro ciclos do ensino básico nos estabelecimentos de ensino. Pretende-se com os dados recolhidos obter uma descrição o mais objetiva possível do fenómeno, possibilitando a constituição de um ponto de partida, para qual pudessem ser levantadas novas possibilidades e estratégias para o enfrentamento da violência nas escolas, levando em conta a caracterização e a compreensão mais aprofundadas do fenómeno vivido relativamente nas escolas que serão investigadas em Portugal e no Brasil.

Sendo assim, este estudo tem como **objetivos específicos** investigar as representações e práticas dos adolescentes acerca da violência no contexto escolar; avaliar a taxa de vitimação, agressores e observadores em contexto escolar; analisar a percentagem de indivíduos expostos e afetados; investigar o que para os adolescentes tem originado violência nas escolas; analisar por que estão ocorrendo cada vez mais atos violentos; apurar em que percentagem os alunos denunciam o crime; perceber o que pode ser feito para minimizá-la neste contexto; encontrar soluções pacíficas e criativas para a eliminação da violência que afeta principalmente os adolescentes, através da fala dos mesmos.

Face aos objetivos propostos, foram levantadas as seguintes **questões**, que orientaram a investigação empírica:

- Alunos destes contextos, duas escolas de Portugal e duas escolas no Brasil, têm a mesma perceção das violências vividas e praticadas?
- O que pensam estes atores sociais sobre as práticas de violência que ocorrem nas suas escolas?
- Segundo estes atores, em que aspetos programas e políticas de intervenção podem contribuir para o enfrentamento desta violência em escolas de Portugal e Brasil?

E, por fim, questionamos, os alunos destes contextos, duas escolas de Portugal e duas escolas no Brasil, têm a mesma percepção das violências vividas e praticadas?

O estudo apresentado constitui-se apenas como um ponto de partida, no sentido da sua prossecução. Há cada vez mais estudos sobre o fenómeno da violência nas escolas, mas há cada vez mais necessidade de discussão e propostas devido ao seu agravamento nos últimos anos.

6.2. Estratégia de investigação e instrumentos metodológicos

A pesquisa é de abordagem qualitativa e quantitativa, com enfoque teórico-metodológico nas representações sociais.

Neste estudo, a violência em contexto escolar foi concebida como construção social, que transcende as questões puramente biológicas ou emocionais. Com a intenção de resgatar o contexto de produção das representações, tomamos como ponto de partida a percepção dos adolescentes sobre a expressão da violência em situações quotidianas no contexto escolar. Ao longo do processo de construção de conhecimento, estivemos atentos ao que Minayo (1994) refere que «as representações sociais não são necessariamente conscientes. Perpassam o conjunto da sociedade ou de determinado grupo social, como algo anterior e habitual, que se reproduz e se manifesta a partir das estruturas e das relações coletivas e dos grupos» (p.174). Essas representações, para Minayo (1994), «podem ser consideradas matéria-prima para análise do social e também para a ação pedagógica política de transformação, pois retratam a realidade» (p.174).

São reflexos do quotidiano, traduzidos pelo sujeito, considerado como um ser humano dotado de concepções próprias, autónomo no pensar e comunicar as suas crenças, valores e visão do mundo, elaborados e compartilhados socialmente e com possibilidade de ser expressos por meio de imagens, conceitos e categorias, que

contribuem para a construção de uma realidade inerente a determinado grupo social (Maingueneau, 1993).

Na interpretação da vida social dos adolescentes face à violência escolar, procuramos desenvolver um processo de interação pesquisador/pesquisado, com valorização do encontro, do diálogo e da representação, considerando que o objeto do estudo tem também o seu sujeito. A análise adota, portanto, a subjetividade como instrumento de conhecimento e as representações sociais como eixo condutor.

Assim, este estudo procurou elaborar as representações sociais como um processo dinâmico, considerando a inserção do adolescente num contexto sociocultural definido e também a sua história pessoal e social, visando apreender a representação social da violência escolar e entender as formas como os adolescentes elaboram esse conhecimento, e como eles convivem com essa problemática no seu quotidiano.

Fundamentada nesse referencial teórico e considerando a recomendação de Jodelet (1988, p. 44), ao afirmar que «as representações sociais devem ser estruturadas articulando elementos afetivos, sociais, integrando a cognição, a linguagem e a comunicação, as relações sociais que afetam as Representações Sociais e a realidade social e ideativa sobre a qual elas intervêm», percorremos a seguinte orientação metodológica: o estudo foi desenvolvido em quatro escolas públicas, duas localizadas na cidade de Lisboa em Portugal e duas no estado de Minas Gerais-Brasil.

Em Portugal, as escolas:

1. Agrupamento de Escolas Delfim dos Santos – Rua António Nobre, 49 1500, Lisboa-Portugal.
2. Escola Básica 2,3 de Marvila - Rua António Gedeão, 1950-346 Marvila, Lisboa-Portugal.

O Agrupamento de Escolas Delfim dos Santos (Lisboa-Portugal), constituído no ano de 2004/2005, integra seis estabelecimentos de educação e ensino: dois jardins de infância (JI), três escolas básicas de 1º ciclo (EB1) e uma escola básica do 2º e 3º ciclo

(EB2,3). Segundo dados validados pelo Agrupamento, a população escolar é de 1767 crianças e jovens, sendo que 88 frequentam a educação pré-escolar, 667 o primeiro ciclo (CEB), 490 o 2º ciclo e 522 o 3º. Quanto a naturalidade, 94% são portugueses.

O Agrupamento de Escolas Marvila (Portugal), constituído em abril de 2004, situa-se na freguesia de Marvila, concelho de Lisboa. Atualmente é constituído por três escolas básicas: a de Marvila (escola-sede), a Professor Agostinho da Silva e a João dos Santos, integrando esta última um jardim de infância.

No presente ano letivo, a população escolar totaliza 756 crianças e alunos: 47 da educação pré-escolar (2 grupos); 255 do 1.º ciclo (12 turmas); 178 do 2.º ciclo (8 turmas) e 276 do 3.º ciclo (12 turmas). Frequentam o Agrupamento 18 alunos (3%) de 11 nacionalidades para além da portuguesa, predominando a brasileira.(Ponto 5)

No Brasil, as escolas:

3. Escola Estadual Juscelino Kubstchek de Oliveira – Rua Prudente de Moraes, Castanheira, Sabará-Minas Gerais-Brasil.

4. Escola Estadual Coronel Paiva – Rua Francisco Juvenal de Oliveira, 60 Centro, Ouro-Fino – Minas Gerais-Brasil.

A Escola Juscelino Kubstchek, fundada em 1983 está localizada na região metropolitana de Belo Horizonte, denominada Sabará- Minas Gerais (Brasil). Atualmente, 967 alunos estudam na escola, do pré-escolar ao nono ano do ensino fundamental (1º e 2º ciclo). São 75 funcionários e duas diretoras que garantem a qualidade do ensino na instituição, que está localizada numa zona de favela.

Quanto a característica socioeconômica dos alunos, estes são pertencentes a famílias de classe média baixa e baixa. Os alunos, a maioria de famílias vindas de outras regiões do país, a procura de melhores condições de vida.

A Escola Estadual Coronel Paiva fundada em 1909, uma das mais tradicionais instituições de ensino da região do Sul, situada na cidade de Ouro Fino - Minas Gerais (Brasil). Atualmente, 867 alunos estudam na escola, do segundo ao nono ano do ensino fundamental (1º e 2º ciclo). São 63 funcionários e duas diretoras que garantem a qualidade do ensino na instituição, que se destaca em âmbito nacional.

A Escola Estadual Coronel Paiva, quanto a característica socioeconômica dos alunos, estes são pertencentes de famílias de classe média e média baixa. Todos de famílias da região.

As escolas foram escolhidas intencionalmente, de forma a abranger níveis socioeconômicos e culturais distintos, com a participação de 1000 adolescentes de 10 a 15 anos de idade, presentes nas escolas por ocasião da coleta de dados.

Face aos objetivos propostos, a caracterização da situação vivida no contexto escolar em matéria de violência teria necessariamente que ser contextual; isto é, na própria escola, e, principalmente, por membros, deste logo: quem inquirir e como fazer.

A metodologia escolhida teve o propósito de obter informações detalhadas sobre as representações e práticas de violência nas escolas pelos atores sociais. Experiências e iniciativas especificamente propostas, planejadas e executadas, visando aprimorar as relações existentes internamente ao universo escolar.

Face às questões orientadoras definidas, não foi possível eleger um único instrumento de investigação para as questões colocadas. A pesquisa em questão pautou-se pelo pluralismo metodológico, ou seja, pela combinação de métodos extensivos (quantitativos) e compreensivos (qualitativos), a fim de melhor se aproximar das representações e práticas de violências vividas neste contexto.

A pesquisa extensiva visou «quantificar, detalhar e relacionar mensurações e descrever a extensão de um fenómeno, recorrendo-se a levantamentos¹⁹ tipo

¹⁹ Pesquisa por levantamento é aquela que as características de interesse de uma população são levantadas (observadas ou medidas), mas sem manipulação. É a pesquisa realizada mediante a «... interrogação direta das pessoas cujo comportamento deseja conhecer» (Gil, 1996, p.56).

survey»²⁰ (Abramovay, 2006, p.40). Nesse sentido, foram aplicados questionários de auto percepção aos alunos das quatro escolas selecionadas.

Já a pesquisa compreensiva consiste num tipo de estudo que dá voz aos sujeitos, incorporando condicionamentos sociais e reações a eles, «representando tensões e interações dialéticas entre o objetivo e o subjetivo – os quais não são opostos, mas compõem uma realidade múltipla» (Abramovay, 2006, p.40). Nesse sentido, foi proposta uma questão: perguntamos aos alunos a percepção dos mesmos sobre a violência que ocorre nas suas escolas e como enfrentá-las. Para Kaufmann (1996), o objeto da Sociologia não é somente a compreensão do indivíduo, mas a explicação compreensiva do social, o que inclui elementos materiais e simbólicos. Com efeito, a realidade social é composta por elementos materiais e simbólicos, numa mistura interativa que somente para efeitos analíticos pode ser separada. Para tanto, recorreu-se a percepção que os adolescentes têm sobre a violência na sua escola, e como preveni-la ou combatê-la neste contexto. “Deixe aqui a sua opinião sobre o que você pensa sobre a violência e como combatê-la nas escolas? (Apêndice H e I).

Como apontam Schwarts e Jacobs (1999), os sociólogos produzem dados ao traduzir as suas observações e indagações em registos. A diferença entre a Sociologia Quantitativa e a Sociologia Qualitativa pode ser descrita em termos dos tipos de registos que são utilizados para descrever o mundo. Neste sentido, produzem dados para descrever os indivíduos, grupos, sociedades inteiras e assim sucessivamente.

O presente estudo pautou-se pela combinação destes dois tipos de métodos. Além de mensurar as situações de violência nos estabelecimentos de ensino (agressões verbais, psicológicas, agressões físicas, bullying, ataques ao património, furtos e outros), a presente pesquisa buscou apresentar relatos e testemunhos de situações de conflitos e violências nas escolas pesquisadas, assim como, a partir das vozes desses alunos que passaram ou não por tais experiências, o que pode ser feito como estratégias de enfrentamento da violência no ambiente escolar.

²⁰ É o tipo de pesquisa que visa determinar informações sobre práticas ou opiniões atuais de uma população específica.

A investigação centrou-se, num primeiro momento, na sistematização e definição de comportamentos considerados violentos, tendo em conta o conceito de violência e a perspetiva de investigação que foram adotados neste trabalho, levando em conta as perceções dos atores, tendo como unidade de análise a interpretação que os mesmos fazem da realidade escolar, entrelaçando diferentes olhares e narrativas, descrevendo o percebido, o silenciado e o vivido.

6.3. As abordagens por inquérito sociológico: a entrevista e o questionário

A primeira opção em termos metodológicos do estudo foi a elaboração de um inquérito sociológico (apêndice H)²¹, construído a partir de entrevistas exploratórias (apêndice G)²² realizadas com alguns alunos das escolas portuguesas, com quem tivemos os primeiros contatos. Estas entrevistas teriam como objetivos essenciais o levantamento do que era considerado violência nas escolas e de alguns fatores que lhes pudessem ser associados, bem como perceber quais os comportamentos e situações que, no contexto escolar, eram por eles considerados violentos e de entre esses fazer um levantamento dos que eram percecionados como mais frequentes. Tendo a entrevista exploratória o objetivo de levantar dados que permitam delinear e inventariar os casos de violência e crimes/delitos/ infrações ocorridos nos sistemas de ensino a serem pesquisados, assim como conhecer o clima escolar, as relações sociais e as perceções destes atores neste contexto sobre a violência. Portanto, , foram selecionados 50 alunos das duas escolas portuguesas.

Foi justamente destas entrevistas e destes contatos mais diretos com estes alunos que surgiram as opções metodológicas, nomeadamente a definição do nosso

²¹ Sobre inquérito sociológico, ver o artigo de Marinús Pires de Lima. O inquérito sociológico: problemas de metodologia. *Análise Social*.

²² Contribuem para descobrir os aspectos a terem em conta e alargam ou retificam o campo de investigação. É essencial que decorram de uma forma aberta e flexível, servem para encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho, e não verificar hipóteses preestabelecidas (Quivy & Campenhoudt, 2013).

objeto de estudo (delimitação do conceito de violência a estudar), a operacionalizar nos itens do questionário, do tipo de instrumento de recolha de dados a utilizar e também da população a inquirir. Era fundamental ter um conhecimento mais próximo da realidade, por forma a melhor se adequar o instrumento a utilizar ao fenómeno que se pretendia estudar e os objetivos específicos do estudo. Este conhecimento teria, antes de mais, que passar pelo levantamento de estudos já realizados em diversos países e o levantamento dos comportamentos e situações que caracterizam o quotidiano das escolas nos dois países estudados Portugal e Brasil, no contexto do que era considerado violência.

Assim, na entrevista exploratória, como previsto, resultou um primeiro conteúdo global do instrumento a utilizar, ou seja, uma lista de comportamentos e situações que viriam a dar origem aos itens do questionário. Estes mesmos itens foram por diversas vezes discutidos com o Orientador do estudo, onde o processo inicialmente seguido foi o de selecionar, de entre todo o material que obtivemos, os comportamentos e situações referidos como mais frequentes e também considerados violentos pela maioria dos alunos entrevistados e que pareciam ser uma realidade tanto nas escolas portuguesas, como nas escolas brasileiras estudadas.

Indo ao encontro das dificuldades encontradas na definição do instrumento a ser utilizado, o que nos era veiculado pelos alunos com que falámos podia ser facilmente incluído em diferentes conceitos – agressividade, violência, vandalismo, comportamentos disruptivos ou simplesmente situações características de um período desenvolvimental ou até de um contexto onde, com frequência, existem demasiadas pessoas para o espaço disponível. Justamente por esta ser uma dificuldade sentida pela grande maioria dos autores neste domínio e por não haver uma definição única de violência por nós adotada, bem como porque o que se pretendia era uma caracterização do fenómeno do que é considerado violência pelos alunos das escolas portuguesas e brasileiras estudadas, independente da natureza dos comportamentos e das situações avaliadas.

O estudo da violência no ambiente escolar, segundo Debarbieux (1996), vem apresentando relevantes mudanças, tanto no que é considerado violência, como no

olhar a partir do qual o tema é abordado. De análises em que a ênfase recaía sobre a «violência do sistema escolar, especialmente por parte dos professores contra alunos, os estudos passaram a privilegiar a análise da violência entre alunos ou desses contra a propriedade e, em menor proporção, de alunos contra professores e de professores contra alunos» (apud Abramovay, 2002, p.92).

Essa alteração de ênfase foi acompanhada da necessidade de identificar diferentes formas de violência e de definir os seus significados. Tarefa que se mostra árdua, uma vez que nenhum conceito chega a ser consensual entre os pesquisadores, até porque «o termo é potente demais para que [um consenso] seja possível» (Arblaster, 1996, pp.803-805). O que é caracterizado como violência varia em função do estabelecimento escolar, da posição de quem fala (professores, diretores, alunos), da idade e do sexo; sendo, portanto, uma conceitualização *ad hoc* mais apropriada ao lugar, ao tempo e aos atores que a examinam.

Também os termos usados para indicar a violência variam de acordo com o país. Por exemplo: enquanto nos Estados Unidos diversas pesquisas sobre violência na escola recorrem ao termo delinquência juvenil, na Inglaterra esse enfoque é pouco usual. Para alguns autores na literatura inglesa, o termo violência na escola só deveria ser empregado no caso de conflito entre estudantes e professores (Curcio e First, 1993; Steiberg, 1991, apud 1997) ou no caso de atividades que causem suspensão, atos disciplinares e prisão.

Em que pese as dificuldades, alguns avanços na conceitualização de violência escolar foram alcançados, como estudos realizados por Bernard Charlot (1997), que classificou a violência escolar em três níveis²³.

²³ Bernard Charlot (1997) classificou a violência escolar em três níveis:

i) violência – golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismo;
ii) incivilidades – humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito;
iii) violência simbólica ou institucional – falta de sentido em permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos; a negação da identidade e satisfação profissional aos professores, a sua obrigação de suportar o absentismo e a indiferença dos alunos (apud ABRAMOVAY, 2002:93-94).

Os diversos estudos e pesquisas estudados por nós e as entrevistas exploratórias permitiram, igualmente, não só confirmar a existência de fatores associados ao fenómeno da violência nas escolas, como também diferenciá-los, por forma a serem incluídos no questionário. Simultaneamente, revelaram-se imprescindíveis para a perceção do estudo pelos adolescentes, qual deveria ser a estrutura do questionário, tendo em vista a obtenção dos elementos pretendidos, mas de uma forma realista. Várias versões foram realizadas do questionário, com cores e formatações diferentes até uma estrutura final, clara e objetiva aos dois públicos, tanto em Portugal quanto no Brasil. Mas mesmo na tentativa de clarificação de um único instrumento, não foi possível. Devido a diferenças linguísticas, sociais e culturais destes dois países, a versão brasileira sofreu modificações significativas para adequação à língua brasileira.

Ainda dentro das opções quanto à forma do questionário, pode ser apontada aquela referente à formulação de questões fechadas, por nos parecerem as que melhor se adequavam aos objetivos do estudo. Quando se trata de questões fatuais, sobre pontos que não levantam problemas, utilizar questões fechadas tem a vantagem de fazer com que todos os inqueridos utilizem a mesma nomenclatura e o mesmo grau de perfeição e de pormenor nas suas descrições (Ghiglione & Matalon, 1992). Era possível assegurar, desta forma, que todos os alunos responderiam aos aspetos pretendidos, que se revestiam de maior interesse para o estudo e nos quais pretendíamos centrar. Não se esquecendo de mencionar a última questão do questionário que levou em conta, as perceções que os atores têm sobre a violência nas respetivas escolas, tendo como unidade de análise a interpretação que os mesmos fazem da realidade escolar, entrelaçando diferentes olhares e narrativas, descrevendo o percebido, o silenciado e o vivido.

Assim sendo, a pesquisa extensiva (questionários aos alunos) teve como objetivo referir as experiências, efetivamente vividas e/ou testemunhadas pelos alunos, bem como as atitudes e perceções sobre as violências vividas e praticadas no contexto escolar.

Foram estes primeiros contatos nas escolas a serem estudadas que permitiram estabelecer que, tal como na maioria das investigações realizadas, os alunos seriam os melhores elementos a inquirir, o que veio trazer um novo contributo para a estruturação do questionário.

Inicialmente estava previsto passar o questionário a todos os membros envolvidos nos contextos escolares a serem pesquisados: conselho diretivo, professores, funcionários e família. Não obstante, logo nos primeiros contatos com eles realizados, vieram revelar os seus desconhecimentos de muitas das situações que aconteciam, fato de que eles próprios afirmavam ter plena consciência. Como relata Costa & Vale (1998), na opinião dos professores «ninguém melhor do que os próprios alunos poderia dar conta do que se passava na escola» (p.53). E foram justamente, as entrevistas realizadas com os alunos que vieram confirmar definitivamente esta ideia, de que são os alunos quem detém maior informação sobre o que realmente acontece em nossas escolas.

Para além de todos os cuidados na construção do questionário, particularmente na formulação das questões e apontados pelos mais diversos autores (Quivy e Campenhoudt, 2013; Ghiglione & Matalon, 1992) na área da metodologia de investigação em Ciências Sociais, havia que testar o questionário elaborado até ser conseguida a sua forma final e definitiva.

Para isso, antes da administração deste questionário, foi realizado um pré-teste com a finalidade de verificar se as perguntas eram bem compreendidas pelos inquiridos, sendo posteriormente corrigido alguns itens.

No que diz respeito à validade de contexto, tivemos o cuidado de aplicar o pré-questionário de forma personalizada a um conjunto de 10 alunos, de forma a estar garantida a adequação da linguagem e da implicação na resposta ao questionário em geral por parte dos alunos dos níveis etários a serem estudados.

O objetivo destas testagens era, por um lado, assegurar todos os critérios de clareza e de adequação indispensáveis à validade dos dados obtidos; por outro lado,

era uma forma de antecipar um conjunto de aspetos fundamentais ao momento da passagem do questionário e ao desenrolar do estudo em geral.

Este também foi o momento da testagem das instruções por parte do questionário, que sofreu pequenas reformulações, ao contar com a colaboração dos alunos na definição da forma de como ficariam mais claras mediante os objetivos pretendidos. Como resultado, foram introduzidas algumas alterações no questionário: em termos de linguagem, reformulação de alguns itens, que foram desdobrados por incluírem várias possibilidades de interpretação numa só questão; introdução de novos itens que se julgou serem pertinentes, assim como a construção da última parte do questionário, onde os alunos deveriam relatar as situações de violência na sua escola e medidas de enfrentamento; eliminação de alguns itens, sobretudo porque levantavam questões e dificuldades por parte da maioria dos alunos.

Quando pareceu não haver mais dúvidas e, portanto, o questionário estar próximo ao que julgamos ser a sua versão definitiva, procedeu-se à passagem junto de aproximadamente 20 alunos, distribuídos por nível de escolaridade, sexo, idade, procurou-se que o grupo fosse o mais diferenciado possível em termos de rendimento, comportamento e contexto socioeconómico de pertença, tanto em Portugal, como no Brasil, onde este processo se repetiu. Como afirma Jaeger (1988):

Podemos pensar um estudo piloto como um «ensaio» da situação real. Como parte desse ensaio, o produtor, o diretor e todos os atores e assistentes são responsáveis por registar exatamente o que se passou, o tempo necessário para cada ato, o que funcionou, o que não ocorreu bem e porquê (p.323).

Com o objetivo de determinar o que devia ser modificado e o que podia permanecer, e com a introdução das alterações finais, não só em termos de clareza, mas de eficácia do processo de passagem ou do próprio estudo, o questionário ficou na sua versão definitiva. Relativamente a esta, foi pedido um parecer do Orientador (apêndice A), que foi apresentado aos Conselhos Diretivos das escolas de Portugal e

Brasil, onde recebemos parecer positivo para o desenvolvimento do estudo (apêndice C, D, E e F).

Como resultado de todo o processo anterior, produto de reflexão e pesquisas teóricas e também de um conhecimento mais experiencial do fenómeno da violência nas escolas, foi finalmente possível definir o conteúdo e a forma do instrumento a utilizar no estudo em questão e que passamos a apresentar. Esta versão refere-se à forma final do questionário (apêndice H), ainda que alguns dos pontos apenas tenham sido introduzidos em fases mais posteriores da testagem.

Sessão 1

1. O questionário inicia-se com uma pequena apresentação do estudo e dos seus objetivos, bem como da principal finalidade do questionário. São salientados aspetos como anonimato e confidencialidade.

2. Segue-se uma parte destinada à recolha de alguns dados de identificação, nomeadamente, idade, sexo, ano de escolaridade.

3. E uma outra parte que procura identificar com quem o adolescente mora, nível de escolaridade de seus pais, se tem irmão - grupo familiar e desempenho escolar.

Sessão 2

1. O questionário avalia as práticas de violência nas escolas pesquisadas. É comum, não acontecem sempre, considera essas práticas reprováveis ou não.

2. Grau em que se sentiram ameaçados. Relativamente, são apresentadas situações onde o aluno deveria dizer o grau em que se sentiu ameaçado.

3. Atos de violência mais frequentes na sua escola. Em relação a este item, foram apresentados alguns atos considerados violentos e o aluno deveria responder qual destes eram os mais frequentes.

Sessão 3

1. Prática de violência na sua escola em que foi Vítima. Nesta sessão avalia-se a ocorrência ou não dos itens definidos, numa perspetiva de vitimação.

Sessão 4

1. Prática de violência na sua escola em que foi Agressor. Nesta sessão avalia-se a ocorrência ou não dos itens definidos, numa perspetiva de agressor.

Sessão 5

1. Prática de violência na sua escola que foi Observador. Nesta sessão avalia-se a ocorrência ou não dos itens definidos, numa perspetiva de observador.

Sessão 6

1. Questões sobre a escola. Nesta sessão é perguntado aos alunos se tinham conhecimento de gangues na escola, projetos e programas sendo desenvolvidos e a opinião sobre a sua escola.

Sessão 7

1. Questões sobre o clima escolar. Nesta sessão os alunos deveriam levar em consideração as relações que se estabelecem entre alunos, alunos e professores e alunos e funcionários.

Sessão 8

1. Denúncias de violência na escola. Os alunos foram perguntados se, em casos de violência condenados pela escola, denunciariam ou não. E, em caso afirmativo, para quem denunciaria.

Sessão 9

1. Perceção dos adolescentes sobre a violência que ocorre na sua escola e como enfrentá-las. A última sessão foi pensada como um espaço de reflexão para o aluno.

6.4. Processo de recolha de dados

A preparação da passagem e o seu planeamento foram igualmente alvo de inúmeros cuidados, obedecendo às mesmas preocupações e aos mesmos critérios de validade colocados a propósito da construção do questionário.

A escolha de quem faria a passagem do questionário foi orientada por alguns critérios: a facilidade na passagem, a sua preparação nas escolas, a garantia da maior uniformidade possível de atuações, a garantia do mínimo de enviesamentos introduzidos pela pessoa que estava a fazer a passagem.

Num primeiro momento, foi pensado que a passagem deveria ser feita pelo investigador, mas devido a questões de logística e tempo foi definido, junto ao conselho diretivo da primeira escola a fazer a passagem dos questionários, que os mesmos deveriam ser aplicados pelos professores. O recurso aos professores das turmas selecionadas exigiu uma rápida preparação para a passagem junto a um elevado número de alunos.

Por forma a assegurar a validade dos dados recolhidos, todos os inquiridos (neste caso, alunos) deviam receber as mesmas instruções que, por sua vez, estavam também presentes no cabeçalho do questionário. Em relação ao procedimento para respostas, as orientações foram passadas aos professores, que receberam anteriormente informações sobre o preenchimento do mesmo. Foi pedido, então, aos professores que realizassem uma apresentação oral das instruções, sendo um procedimento geralmente utilizado como forma de contornar dificuldades, o que ao mesmo tempo atribui um papel central e determinante à pessoa responsável pela passagem.

Com a preparação da passagem e todos os cuidados a ela dedicados, pretendia-se, acima de tudo, garantir uma uniformidade de atuações por parte dos professores (aplicadores), de modo a garantir, por sua vez, uma maior validade dos resultados. Por este motivo, toda a tarefa de passagem e planificação foi pensada cuidadosamente e anterior a passagem do questionário.

Importa salientar alguns aspetos que foram de extrema importância na passagem dos mesmos. O primeiro refere-se ao comprometimento da passagem, em que, durante todo o período de recolha de dados e, principalmente, durante os horários definidos para a passagem nas diferentes escolas da amostra, contou com uma pessoa responsável do conselho diretivo para a planificação da passagem na

escola, escolha das salas, dos professores e também na recolha dos questionários. Foi assim possível ao investigador dar respostas a quaisquer dúvidas que surgissem, bem como resolver situações pontuais, não só para garantir, mais uma vez, a uniformidade de atuações, mas também para não sobrecarregar todos os envolvidos no processo. O segundo aspeto, relativo a avaliação da passagem pelos professores, que relataram tempo, dificuldades que os alunos apresentavam ao responder o questionário.

6.5. Universo em estudo – breve caracterização

O questionário foi aplicado a um total de 1000 alunos distribuídos pelas quatro escolas de ensino básico (2º e 3º ciclos do EB), duas escolas na cidade de Lisboa, em Portugal, e duas escolas no estado de Minas Gerais, no Brasil.

6.5.1. Questionários respondidos por alunos, em duas escolas em Portugal e duas escolas no Brasil

No quadro 1 apresenta-se a composição da população estudada referente ao género, rapazes e raparigas que participaram do estudo nas duas escolas portuguesas e nas duas escolas brasileiras.

Quadro 1. Número de alunos por sexo

Sexo		
	Frequência	Porcentagem
Rapaz	451	45%
Rapariga	544	55%

No quadro 2 apresenta-se a composição da população estudada referente ao escalão etário que participou do estudo.

Quadro 2. Número de alunos por idade

Escala etária		
	Frequência	Porcentagem
9 anos	1	0,1%
10 anos	103	10,3%
11 anos	193	19,3%
12º anos	200	20%
13 anos	259	25,9%
14 anos	138	13,8%
15 anos	88	8,8%
16 anos	15	1,5%
17 anos	1	0,1%
18 anos	2	0,2%

No quadro 3 apresenta-se a composição da população estudada referente ao ano de escolaridade dos alunos que participaram do estudo.

Quadro 3. Número de alunos por ano de escolaridade

Ano de escolaridade		
	Frequência	Porcentagem
5º ano	192	19,22%
6º ano	241	24,02%
7º ano	214	21,42%
8º ano	250	25,03%
9º ano	102	10,21%

No quadro 4 apresenta-se a composição da população estudada referente ao país.

Quadro 4. Número de alunos por país

País		
	Frequência	Porcentagem
Portugal	567	56,76%
Brasil	432	43,24%

A opção por observar estes anos de escolaridade baseou-se nos seguintes aspetos: julgamos obter assim dados relativos a faixas etárias diferenciadas, e que nos possam dar uma ideia de como se processa a evolução do fenómeno ao longo da

idade. A população alvo a ser estudada passou, desta forma, a ser construída pelos alunos do 5º ano ao 9º ano. A construção da amostra passou, assim, por dois momentos, uma seleção das escolas, aquelas cujos Conselhos Executivos autorizassem a administração dos questionários aos seus alunos e que houvesse a colaboração do corpo docente para passarem estes questionários nos horários de suas aulas. As escolas foram igualmente organizadas em função da sua localização, região central de Lisboa-Portugal e região central em Minas Gerais – Brasil.

O levantamento foi realizado somente em escolas públicas, não porque estas sejam mais violentas, mas porque elas apresentam um maior grau de vulnerabilidade, visto que são menos providas de recursos humanos e materiais, com maior índice de abandono, evasão e reprovação, uma maior diversidade cultural da clientela e, portanto, menos homogêneas do que os estabelecimentos da rede privada. Abramovay (2005) aponta para o facto de que «as escolas públicas têm situações mais desfavoráveis quanto ao acesso a recursos, aos tipos de espaços disponíveis, além de concentrarem mais indicadores de insatisfação do que as escolas privadas» (p.34).

6.6. Tratamento e Análise dos Dados

Para a concretização do estudo com base nos instrumentos e na recolha dos dados, foram realizados o tratamento e análise da informação recolhida, procurando recorrer à análise de conteúdo para a parte qualitativa do estudo (Bardin, 1987; J.Vala, 1987; Blalock, 1976). E, para os inquéritos sociológicos, ao SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

PARTE IV

VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: AS REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS DE VIOLÊNCIA DE ALUNOS EM DUAS ESCOLAS EM PORTUGAL E DUAS ESCOLAS NO BRASIL

CAPÍTULO 7

PRÁTICAS DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Capítulo 7.1. Práticas de violência na escola

A escola, tal como a conhecemos hoje, é parte de uma forma específica de ordenação do mundo que se inicia com a modernidade. Suas raízes, como mostra Ariès, estão profundamente interligadas às mudanças que ocorrem a partir deste período. O modo de organizar o processo, a reconfiguração da família e dos papéis de seus membros, a redefinição e a ampliação da educação escolar foram algumas destas mudanças.

Nesta nova forma de configuração da vida social, não é apenas a exigência de conhecimentos que aumenta, mas também a necessidade de conviver em grupamentos mais amplos e diversificados. Para dar conta desta complexificação é que a escola torna-se uma instituição cada vez mais presente na vida social, ocupando um lugar central e cada vez mais longo na formação do indivíduo.

A escola, enquanto instituição social é um espaço onde as diferenças se encontram e, portanto, local permanente de potenciais conflitos. É na escola que as diferentes formas de educação e valores familiares, culturas, etnias, religiões, etc., se encontram. Neste sentido, uma importante parte da função social da escola seria ensinar a conviver em grupo, necessidade que se torna ainda mais preeminente quando se considera a necessidade de se relacionar e conviver com grupos cada vez mais amplos.

Como vimos, na década de 1980, na Europa, pesquisadores da mente humana iniciaram a tarefa de nomear determinadas condutas de jovens entre si. Esses estudos fizeram a distinção entre as brincadeiras naturais e saudáveis, típicas da vida estudantil, daquelas que ganham requinte de crueldade e extrapolam todos os limites de respeito pelo outro. Vemos que, nas escolas, as brincadeiras ocorrem de forma natural e espontânea entre os alunos, no entanto, quando são realizadas com «segundas intenções» e perversidade (Silva, 2009), elas se tornam verdadeiros atos de violência que ultrapassam os limites suportáveis de qualquer um.

Em contexto escolar, a violência é caracterizada por situações em que um ou vários alunos decidem agredir outro colega e o submetem, por períodos prolongados, a uma ou mais formas de violência.

Dessa forma, pensar a violência nas escolas implica em discutir o que tem sido reconhecido e nomeado como violência nas escolas. Quando se aborda esta questão, percebe-se que, por detrás deste termo, diferentes representações sintetizam-se nestas palavras. Não apenas há fenômenos completamente diferentes sob um mesmo termo, como também se percebe que, muitas vezes, fenômenos que poderiam ser considerados violentos (como, por exemplo, constrangimentos públicos, brincadeiras de mau gosto, pequenas agressões físicas, coerções, extorsões, etc.) são tão rotineiros para os alunos, que acabam sendo banalizados, não chegando sequer a ser nomeados e lembrados como atos violentos.

Identificar com maior precisão o que se diz quando se fala de violência na escola é fundamental para identificar e discutir as causas, assim como para elaborar estratégias específicas de enfrentamento adequadas a cada problema.

Além disso, contribuir para o reconhecimento de formas que sequer são reconhecidas como violentas pode ajudar a ampliar e requalificar o debate. Pesquisas têm mostrado que, na maioria das vezes, por detrás das violências que chegam a ocupar as páginas de jornais, há um histórico de atos violentos que, por não terem sido reconhecidos e tratados ao longo do tempo, eclodiram de forma intensa e com potencial de dano muito mais intensificado.

As práticas que nem sempre são avaliadas pelos atores como manifestações de violência, possivelmente por estarem arraigadas no cotidiano das escolas, como, por exemplo, a violência que se estabelece nas relações de poder em sala de aula ou a minimização da importância do professor no contexto escolar.

Vemos cada vez mais, o aumento do número de adolescentes que praticam atos infracionais e que tem levado tanto a sociedade quanto a Academia a se debruçar sobre formas de compreensão dessa prática. Tem-se buscado analisá-las a partir de

diferentes construções teóricas, discutindo distintas atuações profissionais como possibilidade de construção de medidas de prevenção e controle de atos delituosos.

Neste sentido, o crescimento da violência praticada por adolescentes e jovens demanda que a sociedade lance mão de dispositivos que regulem as medidas de enfrentamento e prevenção a serem aplicadas nas nossas escolas.

Neste capítulo procuramos analisar no cotidiano das escolas investigadas, a prática de violência nas escolas presenciadas pelos investigados (neste caso, os alunos), onde estes consideravam tais atos, reprovável na sua escola.

Também foi perguntado a eles grau em que se sentiram ameaçados com a situação: nada afetado, pouco afetado, afetado e muito afetado.

E quais foram os atos de violência mais frequentes na escola: assalto, agressão, discriminação (cor da pele, sexo, raça), ameaça (de agressão) entre outros atos.

E em que circunstâncias existiam mais violências nas escolas pesquisadas: nas aulas com os professores, nas aulas com os colegas, nos intervalos com os colegas ou nos intervalos com os funcionários.

Chamo a atenção para o cuidado que foi mantido de para além da análise global, fazer sempre a análise e leitura dos dados e resultados separadamente para as duas escolas estudadas em Portugal e nas duas escolas estudadas no Brasil, o que mostra o respeito pela investigação em contexto, ou local.

7.2. Práticas de violência presenciada na escola que considera reprovável

Analisando as práticas de violências que ocorrem diariamente na escola, corrobora-se a tese de que agressões múltiplas se reforçam e que a violência é uma diáde a ser estudada como uma relação em que interagem vítimas, agressores e observadores.

No cotidiano das escolas a prática de violência é vivenciada pelos alunos. Com base nos dados das escolas estudadas e após análise dos mesmos, dos 1.000 alunos que responderam o questionário, 525 (52,5%) alunos referem ter presenciado nas suas escolas práticas de violência que consideram reprovável na escola.

Tabela 1

Distribuição dos pesquisados sobre práticas de violência presenciadas na escola por sexo, escalão etário e nível de ensino

Geral-Portugal e Brasil (4 escolas)

Sexo	Escalão etário								Nível de Ensino				
	10	11	12	13	14	15	Outras idades		5º	6º	7º	8º	9º
	anos	anos	anos	anos	anos	anos			Ano	Ano	Ano	Ano	Ano
Rapaz	22	49	49	77	29	20	3	249	50	58	55	61	24
Rapariga	26	40	61	82	34	28	5	276	50	53	59	87	26
Total	48	89	110	159	63	48	8	525	100	111	114	148	50

Fonte: Inquérito Representações e Práticas de Violência nas Escolas – 2011 a 2013

Dos alunos que responderam terem observado práticas de violências na sua escola, num total de 525 alunos, as raparigas incidiram maioritariamente. As 276 alunas constituem 52,5% da população feminina, enquanto os rapazes 249 constituem 47,5% da população masculina. Vemos que as raparigas nas escolas pesquisadas presenciam mais práticas de violência em relação aos rapazes.

Não ter briga na escola, não jogar cadeira nos colegas, não agredir fisicamente e não deixar alunos no corredor. Respeitar professores e funcionários. Os funcionários devem respeitar os alunos e também deve haver mais ensino. (N.615, 13 anos) (Quest 31)

Em relação ao escalão etário dos que presenciaram na sua escola, práticas de violência que consideravam reprováveis, vemos que as idades dos 13 anos, tanto para os rapazes, 77 alunos (14,6%) da amostra, quanto para as raparigas, 82 alunas (15,6%) da amostra, apresentam maior prevalência. Seguida das idades dos 11 anos, onde os rapazes, 49 alunos (9,3%) da amostra relatam em maior número em relação às

raparigas, 40 alunas (7,6%) da amostra. Nos 12 anos, 49 rapazes (9,3%) da amostra e 61 raparigas (11,6%) da amostra, os 14 anos 29 rapazes (5,5%) da amostra e 34 raparigas (6,5%) da amostra. Nas idades dos 10 e 15 anos, temos a mesma proporção de alunos, 48 alunos respectivamente, sendo que destes, em maior número temos raparigas. Na idade dos 10 anos, temos 26 raparigas para 22 rapazes e na idade dos 15 anos, 28 raparigas para 20 rapazes.

Tabela 2

Distribuição dos pesquisados sobre práticas de violência presenciadas na escola por sexo, escalão etário e nível de ensino em duas escolas-Portugal.

Portugal (Escolas 1. Escola Básica 2,3 de Marvila e 2. Agrupamento de Escolas Delfim dos Santos)

Sexo	Escalão etário								Nível de Ensino				
	10	11	12	13	14	15	Outras idades		5º	6º	7º	8º	9º
	anos	anos	anos	anos	anos	anos			Ano	Ano	Ano	Ano	Ano
Rapaz	22	36	28	27	12	6	3	134	50	42	22	11	9
Rapariga	24	29	33	19	12	14	3	134	49	39	17	16	14
Total	46	65	61	46	24	20	6	268	99	81	39	27	23

Fonte: Inquérito Representações e Práticas de Violência nas Escolas – 2011 a 2013

Tabela 3

Distribuição dos pesquisados sobre práticas de violência presenciadas na escola por sexo, escalão etário e nível de ensino em duas escolas-Brasil

Brasil (Escolas 3. Escola Estadual Presidente Juscelino Kubistchek de Oliveira e 4. Escola Estadual Coronel Paiva)

Sexo	Escalão etário								Nível de Ensino				
	10	11	12	13	14	15	Outras idades		5º	6º	7º	8º	9º
	anos	anos	anos	anos	anos	anos			Ano	Ano	Ano	Ano	Ano
Rapaz	0	13	21	50	17	14	0	115	0	16	33	50	15
Rapariga	2	11	28	63	21	14	2	141	1	13	42	71	12
Total	2	24	49	113	38	28	2	256	1	29	75	121	27

Fonte: Inquérito Representações e Práticas de Violência nas Escolas – 2011 a 2013

Comparando as escolas pesquisadas, nas escolas 1 e 2, 268 (51,2%) alunos disseram observarem práticas de violência na sua escola enquanto que nas escolas 3 e 4, 256 (48,8%) alunos. Tal situação corresponde a valores de práticas de violência em Portugal abaixo do esperado²⁴ e superior ao esperado relativamente as práticas de violência observadas no Brasil ($\chi^2 = 12,596$; gl= 1; $p=0,000$)²⁵.

Em comparação por sexo, nas escolas 1 e 2, não há diferença entre rapazes e raparigas, em igual número, os rapazes 134 (50%) alunos e as raparigas 134 (50%) alunas disseram observar práticas de violência. Nas escolas 3 e 4, as raparigas 141(55%) disseram em maior número em relação aos rapazes 115 (45%) , observar práticas de violência. Tal situação corresponde a valores de práticas de violências para os rapazes acima do esperado e abaixo do esperado em relação as raparigas ($\chi^2 = 2,582$; gl= 1; $p=0,000$).

Em relação ao escalão etário, comparando as escolas estudadas, temos, nas escolas 1 e 2, a idade dos 11 anos, 65 alunos, seguido pela idade dos 12 anos, 61 alunos em relação as escolas 3 e 4 onde a idade dos 11 anos, 24 alunos e 12 anos, 49 alunos. Nas escolas 3 e 4 a maior prevalência apresenta-se na idade dos 13 anos, 113 alunos em comparação as escolas 1 e 2, com 46 alunos. Nas escolas 1 e 2, a idade dos 10 anos, 46 alunos responderam ter observado práticas de violência na escola em comparação as escolas 3 e 4, onde apenas 2 alunos dessa faixa etária disseram observar práticas de violência. Tal situação corresponde a valores de práticas de violência relativamente à idade dos alunos. Temos valores de práticas acima do

²⁴ Para efeitos da análise dos dados, considera-se valores diferentes do esperado numa determinada modalidade (acima ou abaixo) aqueles que apresentam percentualmente, em relação ao total da variável em questão, diferenças significativas quando na respectiva tabela de frequências os valores residuais padronizados estão fora do intervalo]-2; +2[, uma vez que, em condições de independência das variáveis, a probabilidade de ocorrência de valores fora deste intervalo é inferior a 5% (margem de erro utilizada nesta investigação).

²⁵ Na presente investigação apenas se faz referência ao Qui quadrado (χ^2) quando o respectivo valor, tendo em conta o número de graus de liberdade (gl) e a margem de erro de 5%, é considerado significativamente maior que 0 e, para além disso, se verificar que menos de 10% das células resultantes do cruzamento das variáveis apresentam valor igual ou inferior a 5.

esperado para 12, 13 e 15 anos e inferior ao esperado para as idades dos 10, 11 e 14 anos ($\chi^2 = 23,519$; $gl = 9$; $p = 0,000$).

Com base na presença de práticas de violência nas escolas pesquisadas e o grau em que estes adolescentes se sentiram ameaçados, perguntamos aos mesmos, quais eram os atos mais frequentes. Os comportamentos analisados que poderiam estar sendo praticados nas escolas foram: brigas; agressão verbal e/ou psicológica, palavrões; agressão física; bater; ameaças; socos, pontapés, beliscões e puxões de cabelo; espancamento; bullying; empurrão; de tudo; insultos e desrespeito; assalto e/ou roubos; confrontos; discussão; discriminação (cor da pele, sexo, raça) e preconceito. Por fim, foram considerados todos os tipos de práticas que os alunos pudessem referir, tabela abaixo.

Tabela 4

Distribuição dos pesquisados sobre práticas de violência presenciadas na escola por sexo, escalão etário

Geral -Portugal e Brasil

PRESENCIADAS	Ocorrência N	%	Sexo				Escalão etário					
			Rapaz	%	Rapariga	%	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos Ou mais
Nenhuma	642	64.3%	300	66.5%	342	63%	79	139	128	140	102	54
Briga	108	10.8%	46	10.2%	60	11%	0	4	10	63	18	13
Agressão verbal e/ou psicológica, palavrões	102	10.2%	41	8.64%	61	11.2%	8	18	39	20	10	7
Agressão física	36	3.6%	18	4%	18	3.3%	11	6	6	6	5	2
Bater	8	0.8%	3	0.7%	5	1%	3	3	0	1	0	1
Ameaça	7	0.7%	4	0.9%	3	0.5%	0	3	0	2	0	2
Socos, pontapés, beliscões, puxões de cabelo	30	3%	13	2.9%	17	3.1%	4	12	6	6	0	2
Espancamento	5	0.5%	3	0.66%	2	0.4%	3	0	1	0	1	0
Bullying	34	3.4%	15	3.32%	19	3.5%	3	4	4	16	2	5
Empurrão	4	0.4%	1	0.22%	3	0.5%	0	2	2	0	0	0
De tudo	1	0.1%	0	0%	1	0.2%	0	0	1	0	0	0
Insultos e/ou desrespeito	9	0.9%	3	0.66%	6	1.1%	1	2	4	2	0	0
Assalto e/ou roubo	8	0.8%	5	1.10%	3	0.5%	1	4	0	1	1	1
Confrontos	3	0.3%	0	0%	3	0.5%	0	0	0	3	0	0
Discussão	1	0.1%	0	0%	1	0.2%	0	0	0	0	0	1
Discriminação/ preconceito	1	0.1%	1	0.2%	0	0%	0	0	0	1	0	0
TOTAL	999	100%	451	100%	543	100%	113	197	201	261	139	88

Fonte: *Inquérito Representações e Práticas de Violência nas Escolas – 2011 a 2013*

Dos alunos perguntados sobre práticas de violência observadas na escola consideradas reprováveis, 642 (64,3%) alunos, não referiram nenhuma das práticas. Destes, observamos um maior número de raparigas 342 (53,2%) alunas em relação aos rapazes 300 (46,8%) alunos, que não referiram qual das práticas de violência observava na escola. Em relação ao escalão etário, temos mais alunos nas idades dos 13 anos 140 (21,8%) alunos, seguido das idades dos 11 anos 139 (21,6%) alunos, 12 anos 128 (20%) alunos, 14 anos 102 (15,8%) alunos e em menor proporção a idade dos 10 anos 79(12,4%) alunos, 15 anos ou mais 54 (8,4%) alunos.

Já os alunos que referiram ter observado práticas específicas de violência de acordo com o inquérito, que consideravam reprováveis na escola, temos 357 (35,7%) alunos. Com base nos dados analisados, vimos que:

7.2.1. Brigas

No grupo de interesse vimos que, 108 (10,8%) alunos da amostra observaram brigas. Destes, numa maior prevalência, as raparigas que observaram mais brigas 60 (55,5%) alunas em relação aos rapazes 49 (44,5%) alunos. Em relação ao escalão etário, a idade dos 13 anos foi a idade onde referiram mais brigas na escola 63 (58,3%) alunos, seguido pelas idades de 14 anos 18 (16,6%) alunos, 15 anos 13 (12,1%) alunos, 12 anos 10 (9,3%), 11 anos 4 (3,7%) alunos e na idade dos 10 anos, nenhum aluno relatou brigas na escola.

7.2.2. Agressão verbal e/ou psicológica e palavrões

Em relação à prática de agressão verbal e/ou psicológicas e palavrões, no grupo de interesse observaram estes comportamentos 102 (10,2%) alunos da amostra, destes 41(40,2%) rapazes em relação ao número maior de raparigas 61 (59,8%) alunas. Em relação ao escalão etário, maior prevalência na idade dos 12 anos 39 (38,2%) alunos observaram mais brigas na escola, seguido das idades dos 13 anos 20 (19,6%)

alunos, 11 anos 18 (17,7%) alunos, 14 anos 10 (9,8%) alunos, 10 anos 8 (7,9%) alunos e 15 anos 7 (6,9%) alunos.

7.2.3. Agressão Física

Relativamente à agressão física, 36 (3,6%) alunos da amostra disseram observar práticas de agressão física nas escolas pesquisadas. Na mesma proporção, 18 rapazes e 18 raparigas. Em relação ao escalão etário, maior prevalência na idade dos 10 anos 11(30,5%) alunos, observaram mais práticas de agressão física na escola. Em relação as outras idades temos, 11, 12 e 13 anos com 6 (16,7%) alunos em cada idade que observaram agressão física, na idade dos 14 anos 5 (13,8%) alunos observaram agressão física e nos 15 anos apenas 2 (5,6%) alunos.

7.2.4. Bater

Em relação aos alunos que falaram sobre o comportamento de bater temos, 8 (0,8%) alunos da amostra que disseram haver a prática de bater nas escolas. Destes 3 rapazes e 5 raparigas. Em relação ao escalão etário, maior prevalência nas idades dos 10 e 11 anos, 3 alunos observaram mais práticas em relação a bater. Temos apenas 1 aluno nas idades dos 13 e 15 anos. E nas idades dos 12 e 14 anos, nenhum aluno referiu a prática de bater nas escolas estudadas.

7.2.5. Ameaça

Em relação a prática de ameaça nas escolas, 7(0,7%) alunos da amostra disseram ter observado. Destes 4 alunos são rapazes e 3 raparigas. Em relação ao escalão etário, maior prevalência nas idades que referiram ameaça foram: 11 anos 3 alunos, 13 e 15 anos, 2 alunos em cada escalão.

7.2.6. Socos, pontapés, beliscões e puxões de cabelo

Sobre esta prática, 30 (3%) alunos da amostra disseram haver socos, pontapés, beliscões e puxões de cabelo. Destes 13 alunos eram rapazes e 17 eram raparigas. Em relação ao escalão etário, a idade que mais observou estas práticas foram os 11 anos com 12 alunos seguido das idades dos 12 e 13 anos com 6 alunos, 10 anos com 4 alunos, 15 anos com 2 alunos e na idade dos 14 anos nenhum aluno observou estas práticas na escola.

7.2.7. Espancamento

Em relação a esta prática, 5 (0,5%) alunos da amostra disseram haver espancamento nas escolas, destes 3 rapazes e 2 raparigas. Em relação ao escalão etário, as idades que observaram foram 10 anos 3 alunos, 12 e 14 anos, 1 aluno em cada escalão, nas outras idades não foram referidas.

7.2.8. Bullying

Em relação a observação de prática de bullying nas escolas, 34 (3,4%) alunos da amostra referiram haver esta prática na escolas pesquisadas. Destes 15 alunos rapazes e 19 raparigas. Em relação ao escalão etário temos, com uma maior prevalência na idade dos 13 anos com 16 alunos, seguidas das idades, 15 anos com 5 alunos, 11 e 12 anos com 4 alunos por escalão, 10 anos com 3 alunos e 14 anos apenas com 2 alunos.

7.2.9. Empurrão

Em relação a esta prática, 4 (0,4%) alunos da amostra disseram haver empurrões nas escolas pesquisadas, destes 1 rapaz e 3 raparigas. Em relação ao escalão etário, temos referido apenas nas idades dos 11 e 12 anos com 2 alunos em cada escalão, as outras idades não observaram.

7.2.10. De tudo

Apenas um aluno de 12 anos, disse observar de tudo na escola.

7.2.11. Insultos ou desrespeitos

Em relação a esta prática, 9 (0,9%) alunos da amostra disseram haver insultos e desrespeitos nas escolas, destes 3 são rapazes e o dobro, 6 alunas, são raparigas. Em relação ao escalão etário, 4 alunos com 12 anos, 2 alunos para cada escalão das idades dos 11 e 13 anos e 1 aluno na idade dos 10 anos, as outras idades não referiram observar esta prática.

7.2.12. Assaltos ou roubos

Em relação a esta prática 8 (0,8%) alunos da amostra disseram haver assaltos ou roubos na escola. Destes, em maior número 5 rapazes em relação a apenas 3 raparigas. Em relação ao escalão etário, 4 alunos de 11 anos, 1 aluno para cada escalão dos 10,13,14 e 15 anos. A idade dos 12 anos não referiu observar esta prática nas escolas pesquisadas.

7.2.13. Confrontos

Em relação a esta prática, 3 (0,3%) alunos da amostra disseram observar confrontos nas escolas pesquisadas. Destes 3 raparigas e nenhum rapaz. Em relação ao escalão etário, estão concentradas nas idades dos 13 anos.

7.2.14. Discussão

Em relação à prática de discussão na escola, apenas um aluno na idade dos 15 anos observou.

7.2.15. Discriminação (cor da pele, sexo, raça) e preconceito

Em relação à prática de discriminação ou preconceito na escola, apenas um aluno na idade dos 13 anos mencionou esta prática. Mas quando perguntados na última sessão do questionário, um número significativo de alunos referiram sofrer preconceito e discriminação em relação a sua cor e condição socioeconômica.

Tal situação corresponde a valores dos tipos de práticas de violência reprováveis nas escolas pesquisadas. Temos em relação a nenhuma das práticas descritas observadas, acima do esperado para as escolas observadas em Portugal e abaixo do esperado para as escolas observadas no Brasil. Em relação a brigas, abaixo do esperado para as escolas observadas em Portugal e acima do esperado para as escolas observadas no Brasil. Em relação às agressões verbais e/ou psicológicas, temos acima do esperado nas escolas observadas em Portugal e abaixo do esperado nas escolas observadas no Brasil. Em relação a agressão física, temos acima do esperado nas escolas observadas em Portugal e abaixo do esperado nas escolas observadas no Brasil. Em relação a bater, temos acima do esperado nas escolas observadas em Portugal e abaixo do esperado nas escolas observadas no Brasil. Em relação as ameaças, temos acima do esperado nas escolas observadas em Portugal e abaixo do esperado nas escolas observadas no Brasil. Em relação a socos, pontapés, beliscões e puxões de cabelo, temos acima do esperado nas escolas observadas em Portugal e abaixo do esperado nas escolas do Brasil. Em relação a espancamentos, temos acima do esperado para as escolas observadas em Portugal e abaixo do esperado nas escolas observadas no Brasil. Em relação ao bullying, temos abaixo do esperado nas escolas observadas em Portugal e acima do esperado nas escolas observadas no Brasil. Em relação a empurrões, temos acima do esperado nas escolas observadas em Portugal e abaixo do esperado nas escolas do Brasil. Em relação a ver de tudo, temos acima do esperado nas escolas observadas em Portugal e abaixo do esperado nas escolas do Brasil. Em relação a insultos e/ou desrespeito, temos acima do esperado nas escolas observadas em Portugal e abaixo do esperado nas escolas do Brasil. Em relação a confrontos, temos acima do esperado nas escolas observadas em Portugal e abaixo do esperado nas escolas do Brasil. Em relação a discussão, temos abaixo do esperado nas

Violência nas escolas
As representações e práticas de violência em
duas escolas em Portugal e duas escolas no Brasil.

escolas observadas em Portugal e acima do esperado nas escolas do Brasil. Em relação a discriminação e preconceito, temos abaixo do esperado nas escolas observadas em Portugal e acima do esperado nas escolas do Brasil ($X^2 = 185,667$; $gl = 15$; $p=0,000$). Segue tabela abaixo com a distribuição das práticas de violência nas escolas, por país.

Tabela 5

Distribuição dos pesquisados sobre práticas de violência presenciadas na escola por sexo, escalão etário-Portugal

Portugal (Escolas 1 Escola Básica 2,3 de Marvila e 2 Agrupamento de Escolas Delfim dos Santos)

PRESENCIADAS	Ocorrência N	%	Sexo				Escalão etário					
			Rapaz	%	Rapariga	%	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos ou mais
Nenhuma	383	67.54%	193	70.7%	189	64.94%	69	101	79	60	50	24
Briga	2	0.35%	2	0.73%	0	0%	0	1	0	0	1	0
Agressão verbal e/ou psicológica, palavrões	68	12%	30	10.25%	38	13.1%	8	16	22	11	7	4
Agressão física	33	5.82%	16	5.9%	17	5.84%	11	6	5	6	3	2
Bater	7	1.23%	2	0.73%	5	1.71%	3	3	0	1	0	0
Ameaça	5	0.9%	2	0.73%	3	1.03%	0	3	0	2	0	0
Socos, pontapés, beliscões e ou puxões de cabelo	24	4.23%	10	3.7%	14	4.81%	4	9	5	4	0	2
Espancamento	4	0.7%	3	1%	1	0.34%	3	0	1	0	0	0
Bullying	19	3.35%	9	3.30%	10	3.43%	3	4	4	6	0	2
Empurrão	4	0.7%	1	0.4%	3	1.03%	0	2	2	0	0	0
De tudo	1	0.2%	0	0%	1	0.34%	0	0	1	0	0	0
Insultos e/ou desrespeito	6	1.05%	2	0.73%	4	1.37%	2	2	2	0	0	0
Assalto ou/e roubo	8	1.41%	5	1.83%	3	1.03%	2	3	0	1	1	1
Confrontos	3	0.52%	0	0%	3	1.03%	0	0	0	3	0	0
Discussão	0	0%	0	0%	0	0%	0	0	0	0	0	0
Discriminação/Preconceito	0	0%	0	0%	0	0%	0	0	0	0	0	0
TOTAL	567	100%	273	100%	291	100%	105	150	121	94	62	35

Fonte: *Inquérito Representações e Práticas de Violência nas Escolas – 2011 a 2013*

Violência nas escolas
As representações e práticas de violência em
duas escolas em Portugal e duas escolas no Brasil.

Tabela 6

Distribuição dos pesquisados sobre práticas de violência presenciadas na escola por sexo, escalão etário-Brasil

Brasil (Escolas 3 Escola Estadual Presidente Juscelino Kubistchek de Oliveira e 4 Escola Estadual Coronel Paiva)

PRESENCIADAS	Ocorrência N	%	Sexo				Escalão etário					
			Rapaz	%	Rapariga	%	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos ou mais
Nenhuma	259	60%	107	60.11%	152	60.55%	10	38	49	80	52	30
Briga	106	24.53%	46	24.71%	60	23.9%	0	3	10	63	17	13
Agressão verbal e/ou psicológica, palavrões	33	7.63%	11	6.18%	22	8.76%	0	2	17	9	2	3
Agressão Física	3	0.69%	2	1.12%	1	0.4%	0	0	1	0	2	0
Bater	1	0.23%	1	0.56%	0	0%	0	0	0	0	0	1
Ameaça	2	0.46%	2	1.12%	0	0%	0	0	0	0	0	2
Socos, pontapés, beliscões e/ou puxões de cabelo	6	1.38%	3	1.68%	3	1.19%	0	3	1	2	0	0
Espancamento	1	0.23%	0	0%	1	0.4%	0	0	0	0	1	0
Bullying	15	3.47%	6	3.4%	9	3.6%	0	0	0	10	2	3
Empurrão	0	0%	0	0%	0	0%	0	0	0	0	0	0
De tudo	0	0%	0	0%	0	0%	0	0	0	0	0	0
Insultos e/ou desrespeito	3	0.69%	1	0.56%	2	0.8%	0	0	1	2	0	0
Assalto e/ou roubo	0	0%	0	0%	0	0%	0	0	0	0	0	0
Confronto	0	0%	0	0%	0	0%	0	0	0	0	0	0
Discursão	1	0.23%	0	0%	1	0.4%	0	0	0	0	0	1
Discriminação e preconceito	2	0.46%	1	0.23%	1	0%	1	0	0	1	0	0
TOTAL	432	100%	178	100%	251	100%	11	46	79	167	76	53

Fonte: Inquérito Representações e Práticas de Violência nas Escolas – 2011 a 2013

Relativamente à análise comparada dos alunos das duas escolas portuguesas em relação aos alunos das duas escolas brasileiras, temos algumas assimetrias. Nas escolas 1 e 2, 383 (67,5%) alunos disseram não terem observado prática de violência na escola, nas escolas 3 e 4, 259 (60%) alunos. Em relação ao sexo, nas escolas 1 e 2, os rapazes 193 (50,4%) alunos disseram em maior número não terem observado práticas de violência na escola em relação as raparigas 189 (49,6%) alunas. Nas escolas 3 e 4, o contrário, um maior número de raparigas 152 (58,7%) alunas, disseram não observar práticas de violência em relação aos rapazes 107(41,3%) alunos.

Em relação ao escalão etário, quando comparados, as idades diferem em relação a observação de práticas de violência na escola. Nas escolas 1 e 2, temos maior

prevalência na idade dos 11 anos, com 101 alunos e nas escolas 3 e 4 observamos maior prevalência na idade dos 13 anos, com 80 alunos. Em relação as idades que menos observamos práticas de violência, nas escolas 1 e 2, a idade de 15 anos com 24 alunos e nas escolas 3 e 4 a idade dos 10 anos, com 10 alunos.

Em relação às **brigas**, comparando as escolas pesquisadas, nas escolas 1 e 2, apenas 2 (0,35%) alunos disseram terem observado esta prática. Nas escolas 3 e 4, o número de alunos que observaram brigas é muito maior 106 (24,53%) alunos. Em relação ao sexo, nas escolas 1 e 2 apenas os rapazes disseram terem observado brigas na escola. Nas escolas 3 e 4, o contrário, as raparigas em maior número de 60 (56,6%) alunas, disseram haver brigas nas escolas em relação aos rapazes 46 (43,4%) alunos.

Comparando o escalão etário, as idades diferem em relação às brigas observadas nas escolas estudadas. Nas escolas 1 e 2, temos 1 aluno em cada escalão das idades dos 11 e 14 anos e nas escolas 3 e 4 observamos maior prevalência na idade dos 13 anos, 63 alunos seguida das idades, 14 anos com 17 alunos, 15 anos com 13 alunos, 12 anos com 10 alunos, 11 anos com 3 alunos e na idade dos 10 anos, nenhum aluno referiu ter observado brigas.

Em relação à **agressão verbal, psicológica e palavrões**, comparando as escolas pesquisadas, nas escolas 1 e 2, temos uma prevalência maior de alunos que observaram estas práticas em relação as escolas 3 e 4. Os dados analisados são 68 (12%) alunos para 33 (7,63%) alunos nas escolas do Brasil. Talvez pelo fato de que na cultura brasileira uma agressão verbal possa levar imediatamente a uma agressão física, em relação à cultura portuguesa onde é comum uma agressão verbal ser dada por encerrada. Em relação ao sexo, nas escolas 1 e 2, os rapazes 30 (44,1%) alunos, disseram em menor número terem observado agressão verbal, psicológica e palavrões na escola em relação as raparigas 38 (55,9%) alunas. Nas escolas 3 e 4, o contrário, um maior número de raparigas 22 (66,6%) alunas, disseram observar estas práticas em relação aos rapazes 11 (33,4%) alunos.

Comparando o escalão etário, as idades diferem em relação à agressão verbal, psicológica e palavrões observados nas escolas. Nas escolas 1 e 2, a idade dos 12 anos,

22 alunos, seguido das idades dos 11 anos com 16 alunos, 13 anos com 11 alunos, 10 anos com 8 alunos, 14 anos com 7 alunos, 15 anos com 4 alunos. Nas escolas 3 e 4 observamos maior prevalência na idade dos 12 anos com 17 alunos em seguida as idades 13 anos com 9 alunos, 15 anos com 3 alunos, 11 e 14 anos com 2 alunos cada, e na idade dos 10 anos, nenhum aluno referiu ter observado estas práticas.

Em relação à **agressão física**, comparando as escolas pesquisadas, temos nas escolas 1 e 2, maior prevalência de alunos que observaram estas práticas em relação as escolas 3 e 4. Os dados analisados são 33 (5,82%) alunos em Portugal, para 3 (0,69%) alunos nas escolas do Brasil. Em relação ao sexo, nas escolas 1 e 2 os rapazes 16 (48,5%) alunos disseram terem observado agressão física na escola em relação as raparigas 17 (51,5%) alunas. Nas escolas 3 e 4, 2 rapazes e 1 rapariga, disseram observar esta prática.

Comparando o escalão etário, as idades diferem em relação à agressão física observada nas escolas. Nas escolas 1 e 2, a idade dos 10 anos, 11 alunos, seguido das idades dos 11 e 13 anos com 6 alunos, 12 anos com 5 alunos, 14 anos com 3 alunos, 15 anos com 2 alunos. Nas escolas 3 e 4 observamos 1 aluno na idade dos 12 anos e 2 alunos na idade dos 14 anos.

Em relação a **bater**, comparando as escolas pesquisadas, nas escolas 1 e 2, temos uma prevalência maior de alunos, 7 (1,23%) que observaram estas práticas em relação as escolas 3 e 4, apenas 1 (0,23%) aluno. Em relação ao sexo, nas escolas 1 e 2 os rapazes 2 (28,6%) alunos disseram em menor número terem observado bater, em relação as raparigas 5 (71,4%) alunas. Nas escolas 3 e 4, apenas 1 rapaz.

Comparando o escalão etário, as idades diferem em relação ao bater observado pelos alunos nas escolas pesquisadas. Nas escolas 1 e 2, a idade dos 10 e 11 anos, 3 alunos em cada escalão, seguido de 1 aluno na idade dos 13 anos. Nas escolas 3 e 4 observamos 1 aluno na idade dos 15 anos que referiu ter observado bater.

Em relação à **ameaça**, comparando as escolas pesquisadas, nas escolas 1 e 2, temos uma prevalência maior de 5 alunos que observaram estas práticas em relação as escolas 3 e 4 que obtivemos 2 alunos. Em relação ao sexo, nas escolas 1 e 2, os

rapazes, 2 alunos, disseram terem observado ameaça na escola em relação as raparigas, 3 alunas. Nas escolas 3 e 4, apenas 2 rapazes observaram ameaças na escola. Comparando o escalão etário, as idades diferem em relação à ameaça observada nas escolas. Nas escolas 1 e 2, a idade dos 11 anos, 3 alunos, seguido da idade dos 13 anos com 2 alunos. Nas escolas 3 e 4 observamos 2 alunos na idade dos 15 anos.

Em relação a **socos, pontapés, beliscões e puxões de cabelo**, comparando as escolas pesquisadas, nas escolas 1 e 2, temos uma prevalência maior de alunos que observaram estas práticas em relação as escolas 3 e 4. Os dados analisados são 24 (4,23%) alunos para 6 (1,38%) alunos. Em relação ao sexo, nas escolas 1 e 2, os rapazes 10 (41,6%) alunos disseram em menor número terem observado socos, pontapés, beliscões e puxões de cabelo em relação as raparigas 14 (58,4%) alunas. Nas escolas 3 e 4, a amostra se apresenta de forma uniforme, 3 rapazes e 3 raparigas.

Comparando o escalão etário, as idades diferem em relação a socos, pontapés, beliscões e puxões de cabelo, observados nas escolas. Nas escolas 1 e 2, a idade dos 11 anos, 9 alunos, seguido das idades dos 12 anos com 5 alunos, 10 e 13 anos com 4 alunos em cada escalão, 15 anos com 2 alunos, e a idade dos 14 anos nenhum aluno referiu em relação a esta prática observada. Nas escolas 3 e 4 observamos maior prevalência na idade dos 11 anos com 3 alunos, em seguida as idades 13 anos com 2 alunos, 12 anos com 1 aluno.

Em relação a **espancamento**, comparando as escolas pesquisadas, temos nas escolas 1 e 2, uma prevalência maior de alunos que observaram esta prática em relação as escolas 3 e 4. Os dados analisados são 4 (0,7%) alunos em Portugal para 1 (0,23%) aluno no Brasil. Em relação ao sexo, nas escolas 1 e 2 os rapazes 3 alunos disseram em maior número terem observado espancamento na escola em relação as raparigas 1 aluna. Nas escolas 3 e 4, apenas 1 rapariga observou esta prática.

Comparando o escalão etário, as idades diferem em relação a espancamento, observados nas escolas. Nas escolas 1 e 2, a idade dos 10 anos, 3 alunos, seguido da

idade dos 12 anos com 1 aluno. Nas escolas 3 e 4 observamos 1 aluno da idade dos 14 anos.

Em relação à **bullying**, comparando as escolas pesquisadas, nas escolas 1 e 2, temos uma prevalência maior de alunos que observaram esta prática em relação as escolas 3 e 4. Os dados analisados são 19 (3,4%) alunos em Portugal, para 15 (3,3%) alunos no Brasil. Em relação ao sexo, nas escolas 1 e 2 os rapazes 9 alunos disseram em menor número terem observado bullying na escola em relação as raparigas, 10 alunas. Nas escolas 3 e 4, os rapazes 6 alunos em menor número em relação as raparigas 9 alunas.

Comparando o escalão etário, as idades diferem em relação à bullying observado nas escolas pesquisadas. Nas escolas 1 e 2, a idade dos 13 anos, 6 alunos, seguido das idades dos 11 e 12 anos com 4 alunos em cada escalão, 10 anos com 3 alunos, 15 anos com 2 alunos, e a idade dos 14 anos nenhum aluno referiu em relação a esta prática observada. Nas escolas 3 e 4 observamos maior prevalência na idade dos 13 anos com 10 alunos em seguida as idades 14 anos com 2 alunos e 15 anos com 3 alunos.

Em relação à **empurrão**, comparando as escolas pesquisadas, nas escolas 1 e 2, temos uma prevalência maior, 4 alunos que observaram esta prática em relação as escolas 3 e 4, nenhum aluno. Em relação ao sexo, nas escolas 1 e 2 apenas 1 rapaz em relação a 3 raparigas, que disseram terem observado empurrão na escola.

Em relação à **de tudo**, apenas na escola 1 e 2 um aluno de 12 anos, se referiu a esta prática.

Em relação à **insultos e desrespeito**, comparando as escolas pesquisadas, temos nas escolas 1 e 2, 6 alunos, uma prevalência maior de alunos que observaram estas práticas em relação as escolas 3 e 4, apenas 3 alunos. Em relação ao sexo, nas escolas 1 e 2 os rapazes, 2 alunos, disseram em menor número terem observado insultos e desrespeito na escola em relação as raparigas, 4 alunas. Nas escolas 3 e 4, os rapazes 1 aluno e as raparigas 2 alunas.

Comparando o escalão etário, as idades diferem em relação à insultos e desrespeito observados nas escolas. Nas escolas 1 e 2, a idade dos 10, 11 e 12 anos, 2 alunos para cada escalão. Nas escolas 3 e 4 observamos 1 aluno na idade dos 12 anos e 2 alunos na idade dos 13 anos.

Em relação a **assalto e roubo**, comparando as escolas pesquisadas, apenas os alunos das escolas 1 e 2, 8 alunos, 5 rapazes e 3 raparigas, relataram terem observado assaltos e roubos na escola.

Em relação a **confrontos**, comparando as duas escolas, apenas os alunos das escolas 1 e 2, 3 alunas, relataram terem observado confrontos na escola.

Em relação à **discussão**, comparando as duas escolas, apenas os alunos das escolas 3 e 4, 1 aluna, relatou ter observado discussão na escola.

Em relação à **discriminação e preconceito**, comparando as duas escolas, apenas os alunos das escolas 3 e 4, 2 alunos, 1 rapaz e 1 rapariga, relataram terem observado discriminação e preconceito na escola.

7.3. Grau em que se sentiram ameaçados afetados pela situação que presenciou

Muitas das práticas que são presenciadas pelos adolescentes nas escolas, acabam por causar perturbações e frustrações e até danos psicológicos.

“Eu acho que não devia haver violência nas escolas, porque isso não é bom para ninguém. E isso da violência pode causar: estragos de amizades, meter colegas nos hospitais e muito dessas coisas. Devia de terminar a violência nas escolas”. (N.7, 12 anos - Quest 1)

“Nós temos que acabar com a violência de uma vez por todas. Porque a violência acaba com a vida de uma pessoa dentro da escola, a violência põe medo em todo mundo”. (N.627, 12 anos - Quest 31)

Neste sentido, perguntamos a estes alunos que presenciaram práticas de violência nas suas escolas, em que grau se sentiram ameaçados por estas situações presenciadas.

Tabela 7

Distribuição dos pesquisados sobre grau em que se sentiram ameaçados pela situação presenciada na escola por sexo, escalão etário

Geral-Portugal e Brasil (4 escolas)

Situação que presenciou	Ocorrência N	%	Sexo				Escalão etário					
			Rapaz	%	Rapariga	%	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos ou mais
Nada afetado	563	58%	250	56.8%	313	59%	51	114	102	160	78	58
Pouco afetado	246	25%	118	26.8%	128	24%	30	36	52	57	39	32
Afetado	115	12%	51	11.6%	64	12%	19	19	27	28	9	13
Muito afetado	44	5%	21	4.8%	23	4%	3	14	9	7	8	3
TOTAL	968	100%	440	100%	528	100%	103	183	190	252	134	106

Fonte: *Inquérito Representações e Práticas de Violência nas Escolas – 2011 a 2013*

Num total de 968 alunos que responderam sobre o grau em que se sentiram afetados por situações presenciadas na escola, destes 563 (58%) alunos disseram não terem se sentido afetados, 246 (25%) alunos disseram se sentir um pouco afetados, 115 (12%) alunos disseram se sentirem afetados e 44 (5%) alunos disseram terem sido muito afetados.

“Eu já estou habituado, portanto, não me importo”. (N.41, 11 anos -Quest 3)

“Nas escolas que andei nunca vi muitas violências”. (N.256, 11 anos) (Quest 13)

“Na minha opinião, essa violência deve acabar, porque a escola não é feita para ter violência. Eu espero que isso acabe logo porque ninguém aguenta mais essa violência toda na escola”. (N.643, 12 anos) (Quest 32)

Em relação ao sexo, as raparigas aparecem em maior proporção do que os rapazes, quando perguntado sobre situações que tenham presenciado no cotidiano da escola e o grau em que se sentem afetadas. Nada afetado 313(55,6%) raparigas em relação a 250(44,4%) rapazes. Pouco afetado, temos 128(52%) raparigas para 118(48%) rapazes. Afetados temos 64(55,6%) raparigas para 51(44,4%) rapazes e muito afetado temos 23(52,3%) raparigas para 21(44,7%) rapazes.

Relativamente ao escalão etário dos pesquisados, observa-se que na idade dos 13 anos há menos afetados com situações que ocorrem no cotidiano da escola, 160 (28,4%) alunos, seguido pelas idades dos 11 anos, 114(20,3%) alunos, 12 anos, 102(18,1%) alunos, 14 anos, 78(13,9%) alunos, 15 anos, 58(10,3%) alunos e 10 anos 51(9%) alunos. Os alunos que disseram pouco afetados apresenta maior prevalência na idade dos 13 anos, 57 alunos, seguidos pela idade dos 12 anos com 52 alunos. As outras idades, 10, 11, 14 e 15 anos, têm uma variação entre 30 a 39 alunos por escalão, nenhum escalão abaixo da média. Os alunos que disseram se sentirem afetados, temos a idade dos 13 anos com uma maior prevalência, 28 alunos, seguido pela idade dos 12 anos com 27 alunos, 10 e 11 anos com 19 alunos, 15 anos com 13 alunos e 14 anos com 9 alunos. Os que disseram se sentir muito afetados temos a maior prevalência na idade dos 11 anos com 14 alunos, seguido pela idade dos 12 anos com 9 alunos, com menor prevalência nas idades dos 10 e 15 anos com apenas 3 alunos que se disseram muito afetados com situações presenciadas na escola.

Tal situação corresponde ao grau em que se sentiu ameaçado pelas práticas de violência observadas, relativamente ao país. Em relação a nenhuma das opções marcadas, temos acima do esperado para as escolas observadas em Portugal e abaixo do esperado para as escolas observadas no Brasil. Em relação a nada afetado, temos abaixo do esperado para as escolas observadas em Portugal e acima do esperado para as escolas observadas no Brasil. Em relação a pouco afetado, temos abaixo do esperado para as escolas observadas em Portugal e acima do esperado para as escolas observadas no Brasil. Em relação a afetado, temos acima do esperado para as escolas observadas em Portugal e abaixo do esperado para as escolas observadas no Brasil. Em relação a muito afetado, temos abaixo do esperado para as escolas observadas em

Violência nas escolas
As representações e práticas de violência em
duas escolas em Portugal e duas escolas no Brasil.

Portugal e acima do esperado nas escolas observadas no Brasil ($\chi^2 = 16,338$; gl= 4; $p=0,000$).

Tabela 8

Distribuição dos pesquisados sobre grau em que se sentiram ameaçados pela situação presenciada na escola por sexo, escalão etário-Portugal

Portugal (Escolas 1 Escola Básica 2,3 de Marvila e 2 Agrupamento de Escolas Delfim dos Santos)

Situação que presenciou	Ocorrência N	%	Sexo				Escalão etário					
			Rapaz	%	Rapariga	%	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos ou mais
Nada afetado	314	58.3%	156	59%	158	57.5%	48	85	65	53	33	30
Pouco afetado	130	24.1%	63	24%	67	24.4%	28	28	30	20	16	8
Afetado	71	13.2%	33	12.5%	38	13.8%	18	13	14	14	4	8
Muito afetado	24	4.4%	12	4.5%	12	4.3%	3	11	3	2	3	2
TOTAL	539	100%	264	100%	275	100%	97	137	112	89	56	48

Fonte: *Inquérito Representações e Práticas de Violência nas Escolas – 2011 a 2013*

Tabela 9

Distribuição dos pesquisados sobre grau em que se sentiram ameaçados pela situação presenciada na escola por sexo, escalão etário-Brasil

Brasil (Escolas 3 Escola Estadual Presidente Juscelino Kubistchek de Oliveira e 4 Escola Estadual Coronel Paiva)

Situação que presenciou	Ocorrência N	%	Sexo				Idade					
			Rapaz	%	Rapariga	%	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos ou mais
Nada afetado	248	58%	94	53.4%	154	61.1%	3	28	36	109	44	28
Pouco afetado	116	27%	55	31.3%	61	24.2%	1	8	22	38	23	24
Afetado	44	10%	18	10.2%	26	10.3%	1	6	13	14	5	5
Muito afetado	21	5%	9	5.1%	11	4.4%	0	4	6	5	5	1
TOTAL	429	100%	176	100%	252	100%	5	46	77	166	77	58

Fonte: *Inquérito Representações e Práticas de Violência nas Escolas – 2011 a 2013*

Relativamente à análise comparada dos alunos das duas escolas portuguesas e dos alunos das duas escolas brasileiras mostra também algumas assimetrias. Nas escolas 1 e 2, 314 (58,3%) dos alunos se disseram nada afetados com as situações presenciadas em relação a 248 (58%) alunos das escolas 3 e 4. Quando comparado os

que se dizem pouco afetados temos na escola 1 e 2, 130 (24,1%) alunos em relação as escolas 3 e 4, 116 (27%) alunos. Em relação aos que disseram se sentir afetados, temos nas escolas 1 e 2, 71 (13,2%) alunos em relação aos 44 (10%) alunos das escolas 3 e 4. Os que disseram se sentir muito afetados temos nas escolas 1 e 2, 24 (4,4%) alunos em relação a 21 (5%) nas escolas 3 e 4. Em relação ao sexo, também não se difere muito em relação a proporção de alunos por amostra, as raparigas quase sempre, em maior proporção em relação aos rapazes. Mas, nas escolas 3 e 4 vemos que em relação aos alunos que se sentem nada afetados com as situações presenciadas na escola, as raparigas estão em maior número, correspondendo a 62% dos alunos.

Relativamente ao escalão etário, quando comparados, temos variações significativas em relação aos nada afetados onde nas escolas 1 e 2 os alunos de 11 anos, 85 (27%) se dizem nada afetados, enquanto nas escolas 3 e 4, observamos maior prevalência na idade dos 13 anos, 109 (44%) alunos. Em relação aos que disseram se sentir pouco afetados temos, nas escolas 1 e 2 nas idades dos 12 anos (23%) , 11anos (21,5%) e 10 anos (21,5%), em relação as escolas 3 e 4, onde se observa na idade dos 13 anos (32,8%), seguido pelas idades dos 15 anos (20,7%), 14 anos (19,8%)e 12 anos (18,9%) alunos. Em relação aos que disseram se sentir afetados temos nas escolas 1 e 2 maior prevalência na idade dos 10 anos com 18 alunos (25,3%), 12 e 13 anos com 14(19,7%) alunos, seguido dos 11 anos com 13(18,3%) alunos e em menor proporção o escalão dos 14 anos. Em relação as escolas 3 e 4 onde ocorre em maior número na idade dos 13 e 12 anos, respectivamente (31,8%) e (29,5%) dos alunos.

7.4. Em que circunstâncias a mais violência na sua escola

A violência escolar é compreendida como resultado das relações tensas e conflituosas estabelecidas entre os membros da comunidade escolar (Abramovay, 2003). Elas podem ocorrer entre alunos, alunos e professores e também alunos e funcionários.

“Não ter briga na escola, não jogar cadeiras nos colegas, não agredir fisicamente os colegas e também não deixar o aluno no corredor, respeitar professores e funcionários. Os funcionários precisam respeitar os alunos, ter mais ensino, para ter mais respeito”. (N.612, 12 anos - Quest 31)

Muitos destes episódios acabam por ocorrer muitas vezes pela falta de tolerância, respeito ao próximo. Opta-se por abordar a problemática como uma construção social, que se dá em meio a processos e interações entre sujeitos num dado espaço institucional, a saber, a escola.

Enfatiza-se, portanto a perspectiva da violência como um processo social que compreende tanto ambiências externas como internas, e institucionais, em particular no que tange as relações sociais entre atores diversos (Abramovay, 2005).

A não negociação de conflitos estimula o recurso da não comunicação.

“Os professores têm que ouvir mais os alunos e alguns não tem controle de sala. Já entre colegas, é mais complicado, porque quem agride um colega, nunca recebe uma punição realmente dura e os alunos brigam por qualquer coisa, então não sei”. (N.1249, 14 anos - Quest 53)

Mas a não palavra se configura em violência, além do corte da relação dialógica, a recusa à argumentação, a ouvir e compreender o outro, refletindo e transpondo intolerâncias. A palavra remete também ao lugar da educação, da razão, no debate da violência. Neste sentido, perguntamos aos adolescentes pesquisados, em que circunstâncias, na sua escola existiam mais atos de violência, nas aulas com os alunos, nas aulas com os colegas, nos intervalos com os colegas e nos intervalos com os funcionários.

Tabela 10

Distribuição dos pesquisados sobre as circunstâncias em que a mais violência na escola por sexo, escalão etário

Geral-Portugal e Brasil (4 escolas)

Violência nas escolas
As representações e práticas de violência em
duas escolas em Portugal e duas escolas no Brasil.

Atos frequentes	Ocorrência N	%	Sexo				Escalão	etário				
			Rapaz	%	Rapariga	%	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos ou mais
Nas aulas com os professores	28	3%	12	3%	16	3%	2	8	4	7	7	0
Nas aulas com os colegas	77	9%	26	6%	51	11%	5	11	15	28	8	10
Nos intervalos com os colegas	782	87%	369	90%	413	85%	112	150	163	190	105	62
Nos intervalos com os funcionários	9	1%	4	1%	5	1%	0	3	2	3	0	1
TOTAL	896	100%	411	100%	485	100%	119	172	184	228	120	73

Fonte: *Inquérito Representações e Práticas de Violência nas Escolas – 2011 a 2013*

Num total de 896 alunos que responderam sobre as circunstâncias, na sua escola que existiam mais atos de violência, observa-se que numa maior prevalência, estes atos ocorrem na maioria das vezes com os colegas, tanto nos intervalos quanto nas salas de aula. Um número menor diz ocorrer com os professores e em menor número com funcionários. Vemos então que, 782 (87,2%) alunos disseram existir mais atos de violência nos intervalos com os colegas, seguido por 77(8,6%) alunos que disseram ocorrer mais atos de violência na sala de aula com os colegas, 28(3%) alunos que disseram ocorrer na sala de aula com os professores e apenas 9 (1%) alunos nos intervalos com funcionários.

Em relação ao sexo, as raparigas aparecem em maior proporção do que os rapazes, quando perguntado sobre as circunstâncias em que a mais violência nas suas escolas. Na aula com os professores 16 (57,2%) raparigas em relação a 12 (42,8%) rapazes. Nas aulas com os colegas 51(66,3%) raparigas para 26 (33,7%) rapazes. Nos intervalos com os colegas 413 (53,2%) raparigas para 369 (46,8%) rapazes. E nos intervalos com os funcionários 5 (55,5%) raparigas para 4 (44,5%)rapazes.

Tal situação corresponde às circunstâncias em que a mais violência na escola, relativamente as escolas estudadas nestes dois países. Em relação, na sala com os professores, temos abaixo do esperado para as escolas observadas em Portugal e acima do esperado para as escolas observadas no Brasil. Em relação na sala com os colegas, temos acima do esperado para as escolas observadas em Portugal e abaixo do

Violência nas escolas
As representações e práticas de violência em duas escolas em Portugal e duas escolas no Brasil.

esperado para as escolas observadas no Brasil. Em relação no intervalo com os colegas, temos acima do esperado para as escolas observadas em Portugal e abaixo do esperado para as escolas observadas no Brasil. Em relação no intervalo com funcionários, temos abaixo do esperado nas escolas observadas em Portugal e acima do esperado nas escolas do Brasil ($\chi^2 = 92,997$; $gl = 5$; $p = 0,000$).

Tabela 11

Distribuição dos pesquisados sobre as circunstâncias em que a mais violência na escola por sexo, escalão etário-Portugal

Portugal (Escolas 1 Escola Básica 2,3 de Marvila e 2 Agrupamento de Escolas Delfim dos Santos)

Atos Frequentes	Ocorrência N	%	Sexo				Escalão etário					
			Rapaz	%	Rapariga	%	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos ou mais
Nas aulas com os professores	3	1%	3	1%	0	0%	2	1	0	0	0	0
Nas aulas com os colegas	12	2%	7	3%	5	2%	0	2	2	4	4	0
Nos intervalos com os colegas	493	96%	242	95%	251	98%	84	130	105	79	50	45
Nos intervalos com os funcionários	4	1%	2	1%	1	0%	0	2	0	2	0	0
TOTAL	512	100%	254	100%	257	100%	86	134	107	85	55	45

Fonte: *Inquérito Representações e Práticas de Violência nas Escolas – 2011 a 2013*

Tabela 12

Distribuição dos pesquisados sobre as circunstâncias em que a mais violência na escola por sexo, escalão etário-Brasil

Brasil (Escolas 3 Escola Estadual Presidente Juscelino Kubistchek de Oliveira e 4 Escola Estadual Coronel Paiva)

Atos Frequentes	Ocorrência N	%	Sexo				Escalão etário					
			Rapaz	%	Rapariga	%	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos ou mais
Nas aulas com os professores	25	6.5%	9	6%	16	7%	0	7	4	7	7	0
Nas aulas com os colegas	65	16.9%	19	12%	46	20%	1	9	13	24	8	10
Nos intervalos com os colegas	288	75%	127	81%	161	71%	2	20	58	111	55	42
Nos intervalos com os funcionários	6	1.6%	2	1%	4	2%	0	1	2	2	0	1
TOTAL	384	100%	157	100%	227	100%	3	37	77	144	70	53

Fonte: *Inquérito Representações e Práticas de Violência nas Escolas – 2011 a 2013*

Relativamente à análise comparada dos alunos das duas escolas portuguesas e dos alunos das duas escolas brasileiras mostra-se também, algumas assimetrias. Em

comparação as escolas vemos que nas escolas 1 e 2, há uma maior prevalência de alunos que relatam mais violência nos intervalos com os colegas em relação as escolas 3 e 4, numa proporção de 493(63,1%) para 288(36,9%) alunos. Em comparação ao escalão etário vemos que nas escolas 1 e 2, os que relatam mais violência nos intervalos com os colegas estão no escalão etário dos 11 anos, 130(26,4%) alunos, seguido pela idade dos 12 anos, 105(21,3%) alunos, 10 anos 84(17%) alunos, 13 anos 79(16%) alunos, 14 anos 50(10,1%) alunos, 15 anos 45(9,2%) alunos. Nas escolas 3 e 4, vemos que há maior prevalência no escalão etário dos 13 anos, 111(38,5%) alunos, seguido pelas idades dos 12 anos (20,1%), 14 anos (19,1%), 15 anos (14,6%), 11anos (7%), 10 anos (0,7%). Em comparação ao sexo, vemos as raparigas em maior número do que os rapazes.

Em comparação aos que responderam nas aulas com os colegas, temos uma maior prevalência nas escolas 3 e 4, 65 (84,4%) alunos em relação as escolas 1 e 2 com 12(15,6%) alunos. Quando comparamos os escalões etários, vemos que nas quatro escolas estudadas as idades se concentram, nas escolas 1 e 2, 13 e 14 anos e nas escolas 3 e 4, 12,13 e 14 anos. Em relação ao sexo, nas escolas 1 e 2, os rapazes dizem em maior número sobre a prevalência em sala de aula em relação as raparigas. Já nas escolas 3 e 4, observamos o contrário, as raparigas dizem numa prevalência muito maior em relação aos rapazes sobre prevalência em sala de aula com os colegas.

Vemos também que nas escolas 3 e 4, há uma prevalência muito maior em relação as escolas 1 e 2, quando falamos das prevalências de possíveis atos violentos em sala de aula com professores, uma proporção de 25(70%) para 3(30%) em cada amostra. Nas escolas 1 e 2, apenas os rapazes relataram esta prática, enquanto nas escolas 3 e 4, as raparigas em maior proporção. Em relação ao escalão etário, nas escolas 1 e 2, se concentraram nas idades dos 10 e 11 anos e nas escolas 3 e 4, maior prevalência nos 11, 13 e 14 anos.

Quando perguntados sobre a prevalência com funcionários, vemos que este fato é pouco relatado pelos alunos, quando se compara as escolas, vemos que nas escolas 3 e 4, 6 (60%) dos alunos relataram este fato em comparação as escolas 1 e 2 com 4 (40%) alunos da amostra. Em relação ao sexo, temos nas escolas 1 e 2, os

rapazes em maior número e nas escolas 3 e 4, em maior número raparigas. Em relação ao escalão etário, nas escolas 1 e 2 as idades dos 11 e 13 anos e nas escolas 3 e 4, 12 e 13 anos.

7.5. Síntese do capítulo

Quando perguntado aos alunos das quatro escolas estudadas o que observaram nas suas escolas que consideravam práticas reprováveis, vemos que, os alunos das escolas brasileiras observaram mais brigas nas suas escolas em relação aos alunos das duas escolas portuguesas. Nas quatro escolas esta prática foi observada em maior número pelas raparigas. Quando perguntado sobre as agressões verbais, psicológicas e palavrões, temos maior prevalência nas duas escolas portuguesas e as raparigas nas quatro escolas, relataram mais este fato. Quando perguntado sobre as agressões físicas, nas escolas portuguesas observamos mais agressões físicas em relação as duas escolas brasileiras e em relação ao sexo, nas quatro escolas estudadas esta prática foi referida de igual modo por rapazes e raparigas. Quando perguntados sobre bater, obtivemos maior prevalência nas duas escolas portuguesas estudadas e em relação ao sexo, as raparigas observaram mais vezes. Em relação as ameaças, temos maior prevalência nas duas escolas portuguesas e em relação ao sexo, vemos que nas escolas portuguesas as raparigas observaram mais vezes esta prática e nas duas escolas brasileiras, esta prática foi relatada mais vezes pelos rapazes. Quando perguntados sobre espancamentos nas escolas, temos maior prevalência nas escolas portuguesas e em relação ao sexo, nas escolas portuguesas os rapazes observaram mais vezes e nas escolas brasileiras foram as raparigas que mais relataram este fato. Quando perguntados sobre o bullying, as quatro escolas não diferem muito, temos uma prevalência um pouco maior nas escolas brasileiras e em relação ao sexo, nas quatro escolas estudadas as raparigas observaram mais esta prática. Em relação a empurrões, esta prática foi observada apenas nas duas escolas portuguesas e em relação ao sexo, as raparigas observaram em maior número. Quando perguntado

sobre de tudo que ocorria na escola, apenas um aluno das escolas portuguesas estudadas respondeu. Em relação aos insultos e desrespeito nas escolas estudadas, temos maior prevalência nas escolas portuguesas e em relação ao sexo, as raparigas observaram mais vezes esta prática. Assaltos e roubos somente foram relatados nas duas escolas portuguesas. Discussão apenas nas escolas brasileiras, bem como discriminação e preconceito somente nas escolas brasileiras.

Quando perguntados em que grau se sentiram afetados pela situação que presenciou, em relação as quatro escolas estudadas, estas não diferem. Mas em relação ao sexo, as raparigas disseram se sentir mais afetadas pela situação.

Em relação a questão que perguntava sobre em que circunstâncias havia mais violência nas escolas estudadas, vimos maior prevalência nas duas escolas portuguesas em relação a violência nos intervalos com os colegas. Os que disseram, nas aulas com os colegas, temos maior prevalência nas duas escolas brasileiras e em relação ao sexo, as raparigas relataram mais casos. Nas escolas portuguesas, o contrário, os rapazes relataram mais vezes esta prática. Em relação aos possíveis atos violentos na sala de aula com os professores, temos maior prevalência nas duas escolas brasileiras e em relação ao sexo, nas escolas portuguesas os rapazes relataram mais vezes e nas duas escolas brasileiras, as raparigas. Em relação aos possíveis atos violentos que tenham ocorrido nos intervalos com os funcionários, temos maior prevalência nas duas escolas brasileiras e em relação ao sexo, nas escolas portuguesas os rapazes relataram mais vezes e nas escolas brasileiras, as raparigas.

CAPÍTULO 8

A VITIMAÇÃO

Capítulo 8. A vítima

8.1. A vítima

As vítimas são alunos que geralmente apresentam poucas habilidades de socialização, no geral, são tímidas e reservadas e não conseguem reagir ou denunciar aos comportamentos provocadores e agressivos dirigidos contra ela. Normalmente tem menor idade do que os agressores são frágeis fisicamente ou como nos diz Silva (2010, p.38):

Apresentam alguma «marca» que as destaca da maioria dos alunos: são gordinhas ou magras demais, altas ou baixas demais; usam óculos; são «caxias», deficientes físicos; apresentam sardas ou manchas na pele, orelhas ou nariz um pouco mais destacados; usam roupas fora de moda; são de raça, credo e condições socioeconômicas ou orientação sexual diferentes. Enfim, qualquer coisa que fuja ao padrão imposto por um determinado grupo pode deflagrar o processo de escolha da vítima. Os motivos (sempre injustificáveis) são os mais banais possíveis.

São crianças ou adolescentes que normalmente demonstram insegurança na forma de extrema sensibilidade, submissão, falta de coordenação motora, timidez extrema, baixa autoestima, ansiedade excessiva, dificuldades de se comunicar ou expressar. Por apresentarem dificuldades significativas e de se impor em grupos, essas dificuldades podem ser tanto físicas quanto verbal e psicológica, por esse motivo, acabam se tornando alvos fáceis e comuns dos agressores, como vemos no relato abaixo.

Eu acho a violência uma coisa muito ruim, principalmente no ambiente escolar. A violência acaba atrapalhando o aluno que é vítima, muitas vezes ele perde até a vontade de ir para escola ou acaba ficando reprimido e com medo diante dos colegas. Eu muitas vezes já presenciei situações de violência na minha escola e não pude fazer nada, pois também fui ameaçada. Agora mesmo escrevendo este texto, levei um vidro de cola nas costas, meninos me acertaram e como sempre a professora não viu. (N.841, 13 anos - Quest 41)

Temos também as *vítimas provocadoras*, são aquelas capazes de provocar em seus colegas reações agressivas contra si mesmas, mas não conseguem, no entanto, responder aos revides de forma satisfatória. Elas geralmente discutem ou brigam quando são atacadas ou insultadas. Neste grupo, podemos encontrar crianças ou adolescentes que podem apresentar hiperatividade, déficit de atenção, serem impulsivos ou imaturos, que acabam criando sem intenção, um ambiente tenso na sala de aula ou na escola.

E as *vítimas agressoras*, ela produz os maus-tratos sofridos como forma de compensação, ou seja, ela procura outras vítimas, mais fracas frágeis e vulneráveis do que ela, e comete contra estas, todas as agressões sofridas. Para Silva (2010) estas vítimas agressoras podem acionar o chamado efeito «cascata» ou de círculo vicioso, que transforma a violência ou bullying em um problema de difícil controle e que ganham proporções infelizes.

As pesquisas sobre vitimação em contexto escolar procuram estimar os crimes sofridos por uma população e muitas vezes, não denunciados. Segundo Zanetic (2002), «as estatísticas sobre a evolução da criminalidade são comprometidas por vários fatores, em particular pelas limitações na qualidade do processamento das informações, por parte dos órgãos responsáveis, e pela decisão da vítima de não denunciar o crime» (Abramovay 2005, p.326).

Neste estudo, pretende-se conhecer os tipos de violências praticadas contra os alunos vítimas.

O indicador de exposição à violência segundo situações de vítima foi construído a partir do questionário, em que foram selecionadas questões cujas respostas pudessem indicar se os alunos sofreram algum tipo de violência em que foram vítimas na escola. Essas questões tratam de insultos, discriminação, punições, ameaças, roubos, xingamentos sofridos, agressões, ameaças com armas, rejeição, isolamento, constrangimentos e outras situações que poderiam ter acontecido na escola. Vemos na tabela abaixo tabela (13 e 14) a vitimação nas quatro escolas

estudadas e a seguir, nas tabelas (15 e 16), vitimação ocorridas nas duas escolas de Portugal e nas duas escolas do Brasil.

8.2. Prática de violência na escola em que foi vítima

Tabela 13

Distribuição dos pesquisados sobre a prática de violência na sua escola em que foi vítima

Geral - Portugal e Brasil (4 escolas)

Vitimação	Ocorrência	Portugal	Brasil	%	Sexo				Escala etária					
	N				Rapaz	%	Rapariga	%	10anos	11anos	12anos	13anos	14anos	15anos ou mais
Sim	773	387	386	77,60%	355	35,60%	417	41,80%	74	134	152	220	115	78
Não	223	179	44	22,40%	98	64,40%	125	58,20%	30	58	48	37	23	27
Total	996	566	430	100%	453	100%	542	100%	104	192	200	257	138	105

Fonte: Inquérito Representações e Práticas de Violência nas Escolas – 2011 a 2013

Tabela 14

Distribuição dos pesquisados sobre a prática de violência na sua escola em que foi vítima – por número de ocorrências

Geral - Portugal e Brasil (4 escolas)

Atos frequentes	Ocorrência	%	Sexo				Escala etária					
	N		Rapaz	%	Rapariga	%	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos ou mais
Insultado, ridicularizado, ofendido	355	19%	172	19%	183	18%	29	56	81	100	48	43
Insultado por causa da cor da pele	78	4%	43	5%	35	3%	3	11	19	22	13	10
Impedido de participar de alguma atividade	83	4,30%	41	5%	42	4%	9	12	18	27	11	6
Obrigado a fazer coisas que não queria	69	3,60%	39	4%	30	3%	7	8	16	25	9	4
Ameaçado	210	11%	104	12%	106	10%	14	30	49	74	30	14
Insultado com frase de caráter sexual	45	2,30%	28	3%	17	2%	5	10	3	14	6	7
Roubado	121	6,30%	48	5%	73	7%	10	23	26	26	23	14
Agredido por um colega	158	8,20%	101	11%	57	6%	24	28	37	40	22	9
Ameaçado por algum tipo de arma. Qual?	0	0%	0	0%	0	0%	0	0	0	0	0	0
Ameaçado para ter medo	120	6,20%	60	7%	60	6%	16	21	27	36	14	7
Teve objetos pessoais escondidos	128	6,70%	64	7%	64	6%	3	15	25	55	16	15
Teve coisas estragadas por colegas	156	8,10%	70	8%	86	8%	12	29	28	48	28	12
Sente-se rejeitado pelos outros	82	4%	30	3%	52	5%	10	17	14	24	8	9
Sente-se ignorado	92	5%	34	4%	58	6%	10	19	17	30	6	10
Os seus colegas falam mal de você	217	11,30%	58	7%	159	16%	15	38	40	76	28	23
TOTAL	1914	100%	892	100	1022	100%	167	317	400	597	262	183

Violência nas escolas
As representações e práticas de violência em
duas escolas em Portugal e duas escolas no Brasil.

Fonte: *Inquérito Representações e Práticas de Violência nas Escolas – 2011 a 2013*

Tabela 15

Distribuição dos pesquisados sobre a prática de violência na sua escola em que foi vítima

Portugal (Escolas 1 Escola Básica 2,3 de Marvila e 2 Agrupamento de Escolas Delfim dos Santos)

Atos frequentes	Ocorrência N	%	Sexo				Idade					
			Rapaz	%	Rapariga	%	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos ou mais
Insultado, ridicularizado, ofendido	196	18,50%	102	19%	94	18%	28	41	44	39	25	20
Insultado por causa da cor da pele	30	2,80%	14	3%	16	3%	3	7	8	5	2	5
Impedido de participar de alguma atividade	53	5%	28	5%	25	5%	9	12	10	14	4	4
Obrigado a fazer coisas que não queria	39	3,70%	25	5%	14	3%	6	5	11	10	5	2
Ameaçado	107	10,10%	63	12%	44	9%	12	24	31	22	12	7
Insultado com frase de caráter sexual	30	2,90%	18	3%	12	2%	5	9	3	7	2	4
Roubado	77	7,30%	37	7%	40	8%	10	15	23	12	11	6
Agredido por um colega	101	9,50%	64	12%	37	7%	24	25	24	15	10	5
Ameaçado por algum tipo de arma. Qual?	0	0%	0	0%	0	0%	0	0	0	0	0	0
Ameaçado para ter medo	84	8%	43	8%	41	8%	16	20	20	15	7	7
Teve objetos pessoais escondidos	38	3,60%	22	4%	16	3%	3	10	7	7	7	4
Teve coisas estragadas por colegas	85	8%	40	7%	45	9%	11	21	18	14	15	7
Sente-se rejeitado pelos outros	58	5,50%	27	5%	31	6%	10	12	13	13	4	6
Sente-se ignorado	54	5,10%	22	4%	32	6%	10	11	12	12	4	5
Os seus colegas falam mal de você	102	10%	35	6%	67	13%	15	27	19	27	7	9
TOTAL	1054	100%	540	100%	514	100%	162	239	243	212	115	91

Fonte: *Inquérito Representações e Práticas de Violência nas Escolas – 2011 a 2013*

Violência nas escolas
As representações e práticas de violência em
duas escolas em Portugal e duas escolas no Brasil.

Tabela 16

Distribuição dos pesquisados sobre a prática de violência na sua escola em que foi vítima

Brasil (Escolas 3 Escola Estadual Presidente Juscelino Kubistchek de Oliveira e 4 Escola Estadual Coronel Paiva)

Atos frequentes	Ocorrência N	%	Sexo				Escala etária					
			Rapaz	%	Rapariga	%	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos ou mais
Insultado, ridicularizado, ofendido	159	18%	70	20%	89	18%	1	15	37	61	23	23
Insultado por causa da cor da pele	48	6%	29	8%	19	4%	0	4	11	17	11	5
Impedido de participar de alguma atividade	30	3%	13	4%	17	3%	0	0	8	13	7	2
Obrigado a fazer coisas que não queria	30	3%	14	4%	16	3%	1	3	5	15	4	2
Ameaçado	103	12%	41	12%	62	12%	2	6	18	52	18	7
Insultado com frase de caráter sexual	15	2%	10	3%	5	1%	0	1	0	7	4	3
Roubado	44	5%	11	3%	33	6%	0	8	3	14	12	8
Agredido por um colega	57	7%	37	11%	20	4%	0	3	13	25	12	4
Ameaçado por algum tipo de arma	0	0%	0	0%	0	0%	0	0	0	0	0	0
Ameaçado para ter medo	36	4%	17	5%	19	4%	0	1	7	21	7	0
Teve objetos pessoais escondidos	90	10%	42	12%	48	9%	0	5	18	48	9	11
Teve coisas estragadas por colegas	71	8%	30	9%	41	8%	1	8	10	34	13	5
Sente-se rejeitado pelos outros	24	3%	3	1%	21	4%	0	5	1	11	4	3
Sente-se ignorado	38	4%	12	3%	26	5%	0	8	5	18	2	5
Os seus colegas falam mal de você	115	13%	23	7%	92	18%	0	11	21	49	21	14
TOTAL	860	100%	352	10%	508	100%	5	78	157	385	147	92

Fonte: Inquérito Representações e Práticas de Violência nas Escolas – 2011 a 2013

Analisando as práticas de violências que ocorrem diariamente nas escolas pesquisadas, perguntamos aos adolescentes questões sobre a prática de violência na escola em que possivelmente foram vítimas. Destes 773 (77,6%) alunos disseram ter sido vítimas, 355 (46,1%) rapazes e 417 (53,9%) raparigas. Em relação ao escalão etário temos maior prevalência na idade dos 13 anos 220 (28,6%) alunos, 12 anos 152 (19,6%) alunos, 11 anos 134 (17,3%) alunos, 14 anos 115 (14,8%) alunos, 15 anos 78 (10%) alunos, 10 anos 74 (9,5%) alunos. Tivemos um total de 1914 ocorrências de vitimação nas escolas pesquisadas. Nesta sessão era possível marcar mais de uma situação de vitimação.

Tal situação corresponde a prática de violência na escola em que possivelmente foi vítima, relativamente ao país. Em relação aos que disseram ser vítimas, temos abaixo do esperado para as escolas observadas em Portugal e acima do esperado para as escolas observadas no Brasil. ($X^2 = 68,115$; $gl = 3$; $p = 0,000$).

Neste sentido, perguntamos aos mesmos, quais eram as práticas de violência que sofreram enquanto vítimas. Os comportamentos analisados que poderiam estar sendo praticados nas escolas contra as possíveis vítimas, foram: Insulto (ridicularizado, ofendido), Insulto (por causa da cor da pele), Impedido de participar de alguma atividade, Obrigado a fazer coisas que não queria, Ameaçado, Insultado (com frase de carácter sexual), Roubado, Agredido por um colega, Ameaçado com algum tipo de arma, Ameaçado para ter medo, Objetos pessoais escondidos, Coisas estragadas por colegas, Rejeitado pelos outros, Sentiu-se ignorado, Os colegas falam mal e outras situações que poderiam ter acontecido no contexto escolar.

8.2.1. Insultado, ridicularizado, ofendido

Nesta situação de vítima, 355 (35,6%) dos alunos da amostra disseram ter sido vítimas desse tipo de prática na sua escola, destes 172 (48,5%) eram rapazes e 183 (51,5%) raparigas. Em relação ao escalão etário a idade mais frequente para este tipo de vitimação corresponde aos 13 anos, onde observamos 100 (28%) vitimações. Seguido pelas idades dos 12 anos, 81(22,7%) alunos, 11 anos 56 (15,7%) alunos, 14 anos 48(13,5%) alunos, 15 anos 43(12%) alunos e em menor proporção a idade dos 10 anos com 29(8,1%) alunos.

Quando comparamos as escolas, vemos que, em relação as quatro escolas estudadas, podemos observar que este tipo de violência, insultos, ridicularização e ofensa, aconteceram mais vezes nas escolas 1 e 2, 196 (55,2%) alunos em relação as escolas 3 e 4, 159 (44,8%) alunos. Em comparação ao sexo, vemos que nas escolas 1 e 2, temos maior prevalência nos rapazes com 102 (52%) vitimações em relação ao número de raparigas 94 (47,9%) vitimações. Nas escolas 3 e 4, vemos o contrário,

maior prevalência nas raparigas 89 (55,9%) em relação aos rapazes 70 (44%) vitimações. Em comparação ao escalão etário das escolas pesquisadas temos, nas escolas 1 e 2 maior prevalência nas idades dos 12 anos, 44(22,4%) vitimações e 11 anos, 41 (20,9%) vitimações, seguido pelas idades dos 13 anos, 10 anos, 14 anos e menor prevalência na idade dos 15 anos. Nas escolas 3 e 4, a maior prevalência apresentada foi na idade dos 13 anos, 61 (38,4%) vitimações seguido pelas idades 12 anos, 37 (23,3%) vitimações, 14 e 15 anos, 23(14,5%) vitimações respectivamente, 11 anos, 15 (9,4%) vitimações e a idade dos 10 anos, apenas 1(0,6%) vitimação.

Tal situação corresponde ao grau de vítima em que foi insultado, ridicularizado e ofendido, relativamente ao país. Em relação a esta prática temos abaixo do esperado para as escolas observadas em Portugal e acima do esperado para as escolas observadas no Brasil ($\chi^2 = 0,383$; $gl = 1$; $p = 0,000$).

8.2.2. Insultado por causa da cor da pele

Nesta situação de vítima, 78 (7,8%) alunos da amostra disseram ter sido vítimas deste tipo de insulto, destes 43(55,1%) eram rapazes e 35(44,9%) raparigas. A idade mais frequente para este tipo de vitimação corresponde aos 13 anos, onde observamos 22 (28,2%) vitimações, e 12 anos, 19 (24,4%) vitimações, seguido pelas idades dos 14 anos, 10 anos e 15 anos.

Quando comparamos as escolas estudadas, vemos que esta prática acontece mais nas escolas 3 e 4, com 48 (61,5%) vitimações e nas escolas 1 e 2, 30 (38,5%) vitimações. Em comparação ao sexo, as escolas 1 e 2 não apresentam diferenças significativas entre os sexos, os rapazes 14 (46,7%) e as raparigas 16 (53,3%) vitimações. Nas escolas 3 e 4, temos maior prevalência de rapazes 29 (60,4%) casos em relação as raparigas 19 (39,6%) vitimações. Quando comparado os escalões etários das vítimas, temos maior prevalência nas escolas 1 e 2, nas idades dos 11 e 12 anos, respectivamente 8(26,7%) e 7(23,3%) vitimações, seguido das idades dos 13 anos, 15 anos, 10 anos e 14 anos e nas escolas 3 e 4, na idade dos 13 anos, 17(35,4%)

vitimações, seguido das idades dos 12 e 14 anos, respectivamente com 11 (22,9%) vitimações e nos 15 anos, 5 (10,4%), 11 anos, 4 (8,3%) vitimações e nenhum relato na idade dos 10 anos.

Tal situação corresponde ao grau de vítima em que foi insultado por causa da cor da pele, relativamente ao país. Em relação a esta prática temos abaixo do esperado para as escolas observadas em Portugal e acima do esperado para as escolas observadas no Brasil ($\chi^2 = 8,521$; $gl = 2$; $p = 0,000$).

8.2.3. Impedido de participar de alguma atividade

Nesta situação de vítima, 83 (8,3%) alunos da amostra disseram ter sido vítimas deste tipo de prática, destes 41 (49,4%) eram rapazes e 42 (50,6%) raparigas. A idade mais frequente para este tipo de vitimação corresponde aos 13 anos com 27(32,5%) relatos de vitimação, seguido pelas idades dos 12 anos, 18 (21,7%), 11 anos, 12 (14,5%), 14 anos 11(13,3%), 10 anos 9 (10,8%) e menor prevalência na idade dos 15 anos, 6 (7,2%) vitimações.

Comparando as escolas estudadas, temos que este tipo de prática acontece mais nas escolas 1 e 2, com 53 (63,8%) vitimações em relação as escolas 3 e 4 com 30 (36,2%) vitimações. Em relação ao sexo, vemos que está prática acontece mais entre rapazes do que raparigas nas escolas 1 e 2, mas não demonstrando uma diferença significativa, temos então 28 (52,8%) rapazes para 25 (47,2%) raparigas e nas escolas 3 e 4 o contrário, mas também não apresenta uma diferença significativa, temos 13(43,3%) rapazes para 17(56,7%) raparigas. Em relação ao escalão etário, vemos que nas escolas 1 e 2, temos maiores relatos de vitimação na idade dos 13 anos 14(26,4%) vitimações, seguido pelas idades dos 11 anos 12(22,6%) vitimações, 12 anos 10(19%) vitimações, 10 anos 9(17%) vitimações e 14 e 15 anos com respectivamente 4 (7,5%) casos de vitimações cada. Nas escolas 3 e 4, temos maior vitimação na idade dos 13 anos, 13(43,3%) casos, seguido das idades dos 12 anos 8(26,7%), 14 anos 7(23,3%), 15 anos 2(6,7%) vitimações e as idades dos 10 e 11 anos, não obtivemos nenhum relato.

Tal situação corresponde ao grau de vítima em que foi impedido de participar de alguma atividade, relativamente ao país. Em relação a esta prática temos acima do esperado para as escolas observadas em Portugal e abaixo do esperado para as escolas observadas no Brasil ($\chi^2 = 2,286$; $gl = 1$; $p = 0,000$).

8.2.4. Obrigado a fazer coisas que não queria

Nesta situação de vítima, 69 (6,9%) disseram ter sido vítimas deste tipo de prática, destes 39(56,5%) eram rapazes e 30 (43,5%) raparigas. A idade mais frequente para este tipo de vitimação corresponde aos 13 anos com 25 (36,2%) vitimações, seguido pela idade dos 12 anos com 16(23,2%) vitimações, 14 anos com 9 (13%) vitimações, 11 anos com 8 (11,6%) vitimações, 10 anos com 7(10,4%) vitimações e 15 anos com 4 (5,8%) vitimações.

Comparando as escolas estudadas, temos que este tipo de prática considerada pelos adolescentes, tem maior prevalência nas escolas 1 e 2, com 39 (56,5%) vitimações em relação as escolas 3 e 4, com 30(43,5%) vitimações. Em relação ao sexo, nas escolas 1 e 2, os rapazes são a maioria quando obrigados a fazer coisas que não queria em relação as raparigas, temos então 25(64,1%) rapazes para 14(35,9%) raparigas. Já nas escolas 3 e 4, não vemos uma diferença significativa entre os sexos, mas as raparigas estão em maior número do que os rapazes, 16 (53,3%) raparigas e 14 (46,7%) rapazes. Comparando os escalões etários das escolas, nas escolas 1 e 2, temos maior prevalência na idade dos 12 anos com 11(28,2%) vitimações, 13 anos com 10 (25,7%) vitimações, seguido pelas idades dos 10 anos com 6 (15,4%) vitimações, 11 e 14 anos 5 (12,8%) vitimações e os 15 anos apenas 2 (5,1%) vitimações. Nas escolas 3 e 4 temos uma maior prevalência na idade dos 13 anos com 15(50%) vitimações, seguido pelas idades dos 12 anos com 5 (16,7%) vitimações, 14 anos com 4 (13,4%) vitimações, 11 anos com 3(10%) vitimações, 15 anos 2(6,6%) vitimações e os 10 anos com apenas 1 (3,3%) vitimação.

Tal situação corresponde ao grau de vítima em que foi obrigado a fazer coisas que não queria, relativamente ao país. Em relação a esta prática temos acima do esperado para as escolas observadas em Portugal e abaixo do esperado para as escolas observadas no Brasil ($\chi^2 = 0,781$; gl= 2; $p=0,000$).

8.2.5. Ameaçado

Nesta situação de vítima, 210 (21%) alunos da amostra disseram ter sido vítimas deste tipo de prática, destes 104 (49,5%) rapazes e 106 (50,5%) raparigas. A idade mais frequente para este tipo de vitimação corresponde aos 13 anos, onde observamos 74 (35, 2%) vitimações, 12 anos com 49 (23,3%) vitimações, 11 e 14 anos com 30(14,3%) vitimações, 10 e 15 anos com 14 (6,7%) vitimações.

Comparando as escolas estudadas, temos que este tipo de prática considerada pelos adolescentes, tem um pouco mais de prevalência nas escolas 1 e 2 com 107(50,9%) vitimações em relação as escolas 3 e 4 com 103 (49,1%) vitimações. Em relação ao sexo temos nas escolas 1 e 2 maior prevalência dos rapazes 63 (58,8%) em relação as raparigas 44 (41,2%). E nas escolas 3 e 4, o contrário prevalência maior das raparigas 62 (60,2%) para 41 (39,8%) rapazes. Comparando os escalões etários das escolas estudadas temos nas escolas 1 e 2 maior prevalência na idade dos 12 anos com 31 (28,9%) vitimações, seguido pelas outras idades. Em relação as escolas 3 e 4 com maior prevalência na idade dos 13 anos 52 (50,5%) vitimações.

Tal situação corresponde ao grau de vítima em que foi ameaçado, relativamente ao país. Em relação a esta prática temos abaixo do esperado para as escolas observadas em Portugal e acima do esperado para as escolas observadas no Brasil ($\chi^2 = 3,994$; gl= 2; $p=0,000$).

8.2.6. Insultado (com frase de caráter sexual)

Nesta situação de vítima, 45 (4,5%) alunos da amostra estudada disseram ter sido vítimas deste tipo de prática. Destes 28 (62,2%) eram rapazes e 17 (37,8%) raparigas. A idade mais frequente para este tipo de vitimação corresponde aos 13 anos, onde observamos 14 (31,1%) vitimações.

Comparando as escolas estudadas, temos que este tipo de prática considerada pelos adolescentes, tem maior prevalência nas escolas 1 e 2 com 30 (66,6%) vitimações em relação as escolas 3 e 4 com 15 (33,4%) de vitimações. Em relação ao sexo, temos maior prevalência nas escolas estudadas, entre os rapazes, que dizem serem insultados com frases de caráter sexual nas escolas em maior número em relação às raparigas. Temos então nas escolas 1 e 2 com 18 (60%) rapazes para 12(40%) raparigas e nas escolas 3 e 4 com 10(66,7%) rapazes para 5(33,3%) raparigas. Quando comparamos os escalões etários das escolas estudadas temos nas escolas 1 e 2 a idade dos 11 anos com 9 (30%) vitimações e 13 anos com 7(23,3%) vitimações, seguido pelas outras idades 10 anos 5(16,7%), 15 anos 4(13,4%), 12 anos 3(10%) e 14 anos 2(6,6%). Nas escolas 3 e 4, as vitimações prevalecem em maior número na idade dos 13 anos 7 (46,7%) vitimações, seguido das idades dos 14 anos 4 (26,6%) vitimações, 15 anos 3 (20%), 11 anos 1 (6,7%) e as idades dos 10 e 12 anos não apresentam vitimações.

Tal situação corresponde ao grau de vítima em que foi insultado com frases de caráter sexual, relativamente ao país. Em relação a esta prática temos acima do esperado para as escolas observadas em Portugal e abaixo do esperado para as escolas observadas no Brasil ($\chi^2 = 3,251$; gl= 2; $p=0,000$).

8.2.7. Roubado

Nesta situação de vítima, 121 (12,1%) alunos da amostra disseram ter sido vítimas deste tipo de prática. Destes 48 (39,6%) eram rapazes e 73 (60,4%) raparigas. A idade mais frequente para este tipo de vitimação corresponde aos 12 e 13 anos com 26 (21,4%) vitimações respectivamente, seguido pela idade dos 11 e 14 anos com 23 (19%) vitimações, 15 anos com 14 (11,5%) vitimações e os 10 anos com 10 (8,2%) vitimações.

Comparando as escolas estudadas, temos que este tipo de prática considerada pelos adolescentes, tem maior prevalência nas escolas 1 e 2 com 77 (82,6%) vitimações em relação as escolas 3 e 4 com 44(17,4%) vitimações. Em relação ao sexo, temos nas quatro escolas estudadas, maior prevalência de vítimas de roubo entre as raparigas em relação aos rapazes. Nas escolas 1 e 2 temos 40 (51,9%) raparigas para 37(48,1%) rapazes e nas escolas 3 e 4, 33(75%) raparigas para 11(25%) rapazes, vemos que nas escolas 3 e 4, a diferença entre os sexos é muito maior. Quando comparamos os escalões etários das escolas estudadas temos nas escolas 1 e 2 maior prevalência na idade dos 12 anos com 23 (29,8%) vitimações, seguido das idades dos 11 anos, com 15 (19,5%) vitimações, 13 anos 12(15,6%) vitimações, 14 anos 11 (14,4%) vitimações, 10 anos com 10 (12,9%) vitimações e com menos vitimações a idade dos 15 anos com 6 (7,8%) vitimações e nas escolas 3 e 4, temos maior prevalência de roubo na idade dos 13 anos com 14(31,8%) vitimações, seguido das idades dos 14 anos com 12 (27,2%), 11 e 15 anos com 8 (18,1%), 12 anos 3(6,8%) e os 10 anos nenhum caso de vitimação.

Tal situação corresponde ao grau de vítima em que foi roubado, relativamente ao país. Em relação a esta prática temos acima do esperado para as escolas observadas em Portugal e abaixo do esperado para as escolas observadas no Brasil ($\chi^2 = 3,236$; gl= 2; $p=0,000$).

8.2.8. Agredido por um colega

Nesta situação de vítima, 158 (15,8%) alunos da amostra disseram ter sido vítimas deste tipo de prática. Destes 101 (63,9%) eram rapazes e 57 (36,1%) raparigas.

A idade mais frequente para este tipo de vitimação corresponde aos 13 anos, onde observamos 40 (25,3%) vitimações.

Comparando as escolas estudadas, temos que este tipo de prática considerada pelos adolescentes, tem maior prevalência nas escolas 1 e 2 com 101 (63,9%) vitimações em relação as escolas 3 e 4 com 57(36,1%) vitimações. Em relação ao sexo, temos nas quatro escolas estudadas maior prevalência de agressão por colegas entre os rapazes. Nas escolas 1 e 2, temos em relação aos rapazes 64(63,3%) vitimações em relação as raparigas 37(36,7%) e nas escolas 3 e 4 temos 37(64,9%) rapazes para 20(35,1%) raparigas. Quando comparamos os escalões etários temos nas escolas 1 e 2 maior prevalência nos escalões etários dos 11 anos com 25(24,7%) vitimações e as idades dos 10 e 12 anos com 24(23,8%) vitimações, seguido das idades dos 13 anos 15(14,8%) vitimações, 14 anos com 10(9,9%) vitimações e a menor prevalência na idade dos 15 anos com 5(4,9%) vitimações. Nas escolas 3 e 4, a maior prevalência apresenta-se na idade dos 13 anos com 25 (43,9%) vitimações, seguido das idades dos 12 anos com 13 (22,8%) vitimações, 14 anos com 12(21%) vitimações, 15 anos com 4(7%) vitimações, 11 anos com 3(5,3%) vitimações e nenhuma vitimação na idade dos 10 anos.

Tal situação corresponde ao grau de vítima em que foi agredido por um colega, relativamente ao país. Em relação a esta prática temos acima do esperado para as escolas observadas em Portugal e abaixo do esperado para as escolas observadas no Brasil ($X^2 = 4,121$; $gl = 1$; $p = 0,000$).

8.2.9. Ameaçado com algum tipo de arma

Neste tipo de prática, os dados coletados não apontam nenhuma vítima com arma nas escolas estudadas.

8.2.10. Ameaçado para ter medo

Nesta situação de vítima, 120 (12%) alunos da amostra disseram ter sido vítimas deste tipo de prática, o mesmo número de rapazes e raparigas, 60 (50%) rapazes e 60 (50%) raparigas. A idade mais frequente para este tipo de vitimação corresponde aos 13 anos 36 (29,7%) vitimações, seguido da idade 12 anos com 27 (22,3%) vitimações, e as outras idades, 11 anos com 21 (17,4%) vitimações, 10 anos com 16 (13,2%) vitimações, 14 anos com 14 (11,6%) vitimações e 15 anos com 7 (5,8%) vitimações.

Comparando as escolas estudadas, temos que este tipo de prática considerada pelos adolescentes, tem maior prevalência nas escolas 1 e 2 com 84 (70%) vitimações em relação as escolas 3 e 4 com 36 (30%) vitimações. Em relação ao sexo, nas quatro escolas estudadas não vemos uma diferença significativa entre raparigas e rapazes, mas na escola 1 e 2 temos maior prevalência entre os rapazes 43 (51,2%) vitimações para 41 (48,8%) vitimações entre as raparigas. Nas escolas 3 e 4, o contrário, entre as raparigas 19 (52,7%) vitimações e os rapazes 17 (47,3%). Comparando os escalões etários, temos nas escolas 1 e 2, maior prevalência na idade dos 11 e 12 anos com 20 (23,8%) vitimações em cada escalão, seguido das idades dos 10 anos com 16 (19%) vitimações, 13 anos com 15 (17,8%) vitimações, 14 e 15 anos com 7 (8,3%) vitimações em cada um dos escalões. Nas escolas 3 e 4, temos maior prevalência na idade dos 13 anos com 21 (58,3%) vitimações, seguido pelas outras idades, 12 e 14 anos com 7 (19,5%) vitimações, 11 anos com 1 (2,7%) vitimação e nos 10 e 15 anos nenhuma vítima de ameaça para ter medo.

Tal situação corresponde ao grau de vítima em que foi ameaçado para ter medo, relativamente ao país. Em relação a esta prática temos acima do esperado para as escolas observadas em Portugal e abaixo do esperado para as escolas observadas no Brasil ($X^2 = 17,349$; $gl = 2$; $p = 0,000$).

8.2.11. Objetos pessoais escondidos

Nesta situação de vítima, 128 (12,8%) alunos da amostra disseram ter sido vítimas deste tipo de prática, destes 64 (50%) eram rapazes e 64 (50%) raparigas. A idade mais frequente para este tipo de vitimação corresponde aos 13 anos com 55 (42,6%) vitimações, seguido pelas outras idades 12 anos com 25 (19,4%) vitimações, 14 anos com 16 (12,4%) vitimações, 11 e 15 anos com 15 (11,6%) vitimações e a idade dos 10 anos com 3 (2,4%) vitimações.

Comparando as escolas estudadas, temos que este tipo de prática considerada pelos adolescentes, tem maior prevalência nas escolas 3 e 4 com 90 (70,3%) vitimações em relação as escolas 1 e 2 com apenas 38 (29,7%) vitimações. Em relação ao sexo nas quatro escolas estudadas, não há uma diferença significativa entre os sexos. Mas, nas escolas 1 e 2, temos mais rapazes 22 (57,9%) vitimações em relação as raparigas 16 (42,1%) e nas escolas 3 e 4, temos o contrário, raparigas 48 (53,3%) vitimações e os rapazes 42 (46,7%) vitimações. Comparando os escalões etários temos nas escolas 1 e 2 maior prevalência na idade dos 11 anos com 10 (26,3%) vitimações, seguido das idades dos 12,13 e 14 anos com 7 (18,4%) vitimações para cada escalão, 15 anos com 4 (10,6%) vitimações e os 10 anos com 3 (7,9%) vitimações. Nas escolas 3 e 4 temos maior prevalência na idade dos 13 anos com 48 (53,3%) vitimações, seguido pela idade dos 12 anos com 18 (20%) vitimações, 15 anos com 11 (12,2%) vitimações, 14 anos com 9 (10%) vitimações, 11 anos com 5 (5,5%) vitimações e os 10 anos, nenhum caso de vitimação de objetos escondidos.

Tal situação corresponde ao grau de vítima em que teve objetos pessoais escondidos, relativamente ao país. Em relação a esta prática temos abaixo do esperado para as escolas observadas em Portugal e acima do esperado para as escolas observadas no Brasil ($\chi^2 = 43,721$; gl= 1; $p=0,000$).

8.2.12. Coisas estragadas por colegas

Nesta situação de vítima, 156 (15,6%) alunos da amostra, disseram ter sido vítimas deste tipo de prática, destes 70 (44,8%) eram rapazes e 86 (55,2%) raparigas. A

idade mais frequente para este tipo de vitimação corresponde aos 13 anos com 48 (30,7%) vitimações, seguido pelas idades dos 11 anos com 29 (18,5%) vitimações, 12 e 14 anos com 28 (17,9%) vitimações, 10 e 15 anos com 12 (7,6%) vitimações.

Comparando as escolas estudadas, temos que este tipo de prática considerada pelos adolescentes, tem maior prevalência nas escolas 1 e 2 com 85 (54,5%) vitimações em relação as escolas 3 e 4 com 71 (45,5%) vitimações. Em relação ao sexo, nas quatro escolas estudadas, temos uma maior prevalência de coisas estragadas pelos colegas entre as raparigas. Nas escolas 1 e 2, raparigas 45 (52,9%) vitimações para os rapazes com 40 (47,1%) vitimações. Nas escolas 3 e 4, raparigas 41(57,7%) vitimações, para os rapazes com 30 (42,3%) vitimações. Comparando os escalões etários das escolas estudadas temos, nas escolas 1 e 2, maior prevalência na idade dos 11 anos com 21 (24,4%) vitimações, seguido pelas idades dos 12 anos com 18 (20,9%) vitimações, 14 anos com 15 (17,6%) vitimações, 13 anos com 14 (16,3%) vitimações, 10 anos com 11 (12,7%) vitimações, 15 anos com 7 (8,1%) vitimações. Nas escolas 3 e 4, temos maior prevalência na idade dos 13 anos com 34 (47,9%) vitimações seguido pelas idades dos 14 anos com 13 (18,4%) vitimações, 12 anos com 10(14%), 11 anos com 8(11,3%), 15 anos com 5 (7%), 10 anos com 1(1,4%) vitimação.

Tal situação corresponde ao grau de vítima em que teve coisas estragadas por um colega, relativamente ao país. Em relação a esta prática temos abaixo do esperado para as escolas observadas em Portugal e acima do esperado para as escolas observadas no Brasil ($\chi^2 = 0,113$; gl= 1; $p=0,000$).

8.2.13. Rejeitado pelos outros

Nesta situação de vítima, 82 (8,2%) alunos da amostra disseram ter sido vítimas deste tipo de prática. Destes 30 (36,6%) eram rapazes e 52 (63,4%) raparigas. A idade mais frequente para este tipo de vitimação corresponde aos 13 anos 24 (29,3%) vitimações, seguido pelas idades dos, 11 anos 17 (20,7%), 12 anos 14 (17,1%), 10 anos 10 (12,2%), 15 anos 9 (10,9%) e 14 anos 8 (9,8%) vitimações.

Comparando as escolas estudadas, temos que este tipo de prática, rejeição pelos outros, considerada pelos adolescentes, tem maior prevalência nas escolas 1 e 2 com 58 (70,7%) vitimações em relação as escolas 3 e 4 com 24 (29,3%) vitimações. Em relação ao sexo, nas quatro escolas estudadas, temos uma maior prevalência de coisas estragadas pelos colegas entre as raparigas. Nas escolas 1 e 2, raparigas 31 (53,4%) vitimações para os rapazes com 27 (46,6%) vitimações. Nas escolas 3 e 4, temos maior prevalência para as raparigas 21(87,5%) vitimações em relação aos rapazes com apenas 3 (12,5%) vitimações. Comparando os escalões etários das escolas estudadas temos, nas escolas 1 e 2, maior prevalência na idade dos 12 e 13 anos com respectivamente 13 (22,4%) vitimações, seguido pelas idades dos 11 anos com 12 (20,7%) vitimações, 10 anos com 10 (17,2%) vitimações, 15 anos com 6 (10,4%) vitimações e 14 anos com 4 (6,9%) vitimações. Nas escolas 3 e 4, temos maior prevalência na idade dos 13 anos com 11 (45,8%) vitimações seguido pelas idades dos 11 anos com 5 (20,9%) vitimações, 14 anos com 4 (16,6%), 15 anos com 3 (12,5%), 12 anos com 1 (4,2%) e a idade dos 10 anos não apresenta vitimação.

Tal situação corresponde ao grau de vítima em que foi rejeitado pelos outros, relativamente ao país. Em relação a esta prática temos acima do esperado para as escolas observadas em Portugal e abaixo do esperado para as escolas observadas no Brasil ($\chi^2 = 8,459$; gl= 1; $p=0,000$).

8.2.14. Sentiu-se ignorado

Nesta situação de vítima, 92(9,2%) alunos da amostra disseram ter sido vítimas deste tipo de insulto, destes 34 (37%) eram rapazes e 58(63%) raparigas. A idade mais frequente para este tipo de vitimação corresponde aos 13 anos, onde observamos 30 (32,6%) casos de vitimação, seguido pelas idades dos 11 anos 19(20,7%), 12 anos 17 (18,5%), 10 e 15 anos 10(10,8%) e 14 anos 6(6,6%) vitimações.

Comparando as escolas estudadas, temos que este tipo de prática, sentir-se ignorado, considerada pelos adolescentes, tem maior prevalência nas escolas 1 e 2

com 54(58,7%) vitimações em relação as escolas 3 e 4 com 38(41,3%) vitimações. Em relação ao sexo, nas quatro escolas estudadas, temos uma maior prevalência de ter sido ignorado pelos colegas entre as raparigas. Nas escolas 1 e 2, temos 32(59,3%) vitimações e para os rapazes 22(40,7%) vitimações. Nas escolas 3 e 4, temos maior prevalência para as raparigas 26 (68,4%) vitimações em relação aos rapazes com apenas 12 (31,6%) vitimações. Comparando os escalões etários das escolas estudadas temos, nas escolas 1 e 2, maior prevalência na idade dos 12 e 13 anos com respectivamente 12 (22,2%) vitimações, seguido pelas idades dos 11 anos com 11 (20,4%) vitimações, 10 anos com 10 (18,5%) vitimações, 15 anos com 5 (9,3%) vitimações e 14 anos com 4 (7,4%) vitimações. Nas escolas 3 e 4, temos maior prevalência na idade dos 13 anos com 18 (47,4%) vitimações seguido pelas idades dos 11 anos com 8 (21%) vitimações, 12 e 15 anos com 5 (13,2%), 14 anos com 2 (5,2%) e a idade dos 10 anos não apresenta vitimação.

Tal situação corresponde ao grau de vítima em que sentiu-se ignorado, relativamente ao país. Em relação a esta prática temos acima do esperado para as escolas observadas em Portugal e abaixo do esperado para as escolas observadas no Brasil ($\chi^2 = 1,942$; gl= 2; $p=0,000$).

8.2.15. Os colegas falam mal

Nesta situação de vítima, 217(21,7%) alunos da amostra disseram ter sido vítimas deste tipo de insulto, destes 58(27,2%) eram rapazes e 159(72,8%) raparigas. A idade mais frequente para este tipo de vitimação corresponde aos 13 anos, onde observamos 76(35%) vitimações, seguido pelas outras idades, 12 anos 40(18,4%), 11 anos 38(17,5%), 14 anos 28(12,9%), 15 anos 23(10,6%) e 10 anos 15(6,9%) vitimações.

Comparando as escolas estudadas, temos que este tipo de prática, os seus colegas falam mal de você, considerada pelos adolescentes, tem maior prevalência nas escolas 3 e 4 com 115(52,9%) vitimações em relação as escolas 1 e 2 com 102(47,1%) vitimações. Em relação ao sexo, nas quatro escolas estudadas, temos uma maior

prevalência de colegas que falam mal entre as raparigas. Nas escolas 1 e 2, raparigas 67 (65,7%) vitimações para os rapazes com 35(34,3%) vitimações. Nas escolas 3 e 4, temos maior prevalência para as raparigas 92(80%) vitimações em relação aos rapazes com apenas 23(20%) vitimações. Comparando os escalões etários das escolas estudadas temos, nas escolas 1 e 2, maior prevalência na idade dos 11 e 13 anos com respectivamente 27 (26,5%) vitimações, seguido pelas idades dos 12 anos com 19 (18,6%) vitimações, 10 anos com 15(14,7%) vitimações, 15 anos com 9(8,8%) vitimações e 14 anos com 7(6,8%) vitimações. Nas escolas 3 e 4, temos maior prevalência na idade dos 13 anos com 49(42,6%) vitimações seguido pelas idades dos 12 e 14 anos com 21(18,2%) vitimações, 15 anos com 14(12,1%), 11 anos com 11(9,5%) e a idade dos 10 anos não apresenta vitimação.

Tal situação corresponde ao grau de vítima em que os colegas falam mal, relativamente ao país. Em relação a esta prática temos abaixo do esperado para as escolas observadas em Portugal e acima do esperado para as escolas observadas no Brasil ($X^2 = 12,618$; $gl = 2$; $p = 0,000$).

8.3 Síntese do capítulo

Em relação a vitimação, vemos nas escolas portuguesas e brasileiras uma assimetria, os alunos que disseram não ter sido vítimas, temos maior prevalência nas duas escolas portuguesas em relação aos alunos das duas escolas brasileiras.

Em relação a ocorrência de vitimação, onde os alunos disseram terem sido insultados, ridicularizados e ofendidos temos uma maior prevalência nas duas escolas portuguesas. E, em relação ao sexo, temos maior prevalência de rapazes nas escolas portuguesas e nas escolas brasileiras, maior prevalência entre as raparigas. Em relação ao escalão etário, nas escolas portuguesas maior prevalência nos 12 anos e menor nos 15 anos, nas escolas brasileiras maior prevalência nos 13 anos e menor nos 10 anos.

Em relação a ocorrência de vitimação, onde os alunos disseram terem sido insultados por causa da cor da pele, temos maior prevalência nas duas escolas brasileiras. E em relação ao sexo, temos a mesma prevalência entre rapazes e raparigas nas duas escolas portuguesas. Nas duas escolas brasileiras, maior prevalência entre as raparigas. Em relação ao escalão etário, nas escolas portuguesas temos maior prevalência nos 11 e 12 anos e menor prevalência nos 14 anos, nas escolas brasileiras maior prevalência nos 13 anos e sem relatos na idade dos 10 anos.

Em relação a ocorrência de vitimação, onde os alunos disseram terem sido impedidos de participar de alguma atividade, temos maior prevalência nas duas escolas portuguesas. E, em relação ao sexo, temos maior prevalência de rapazes nas escolas portuguesas e nas escolas brasileiras, as raparigas relataram terem sido vítimas mais vezes. Em relação ao escalão etário, nas escolas portuguesas e brasileiras maior prevalência nos 13 anos, menor prevalência nas escolas portuguesas 14 e 15 anos, nas escolas brasileiras 10 e 11 anos sem relatos.

Em relação a ocorrência de vitimação, onde os alunos disseram terem sido obrigados a fazer coisas que não queriam, temos maior prevalência nas escolas portuguesas e, em relação ao sexo, temos maior prevalência entre os rapazes. Nas escolas brasileiras sem diferença significativa entre os sexos. Em relação ao escalão etário, nas escolas portuguesas maior prevalência nos 12 anos e menor nos 15 anos, nas escolas brasileiras maior prevalência nos 13 anos e menor nos 10 anos.

Em relação a ocorrência de vitimação, onde os alunos disseram terem sido ameaçados, temos maior prevalência nas escolas portuguesas, e, em relação ao sexo, temos nas escolas portuguesas os rapazes que relataram mais vitimação. Nas escolas brasileiras as raparigas. Em relação ao escalão etário, temos nas escolas portuguesas maior prevalência nos 12 anos e menor prevalência nos 15 anos, nas escolas brasileiras maior prevalência nos 13 anos e menor nos 10 anos.

Em relação a ocorrência de vitimação, onde os alunos disseram terem sido insultados com frases de caráter sexual, temos maior prevalência nas escolas portuguesas, e em relação ao sexo, temos nas quarto escolas maior prevalência entre

os rapazes. Em relação ao escalão etário, nas escolas portuguesas maior prevalência nos 11 anos e menor prevalência nos 14 anos, nas escolas brasileiras maior prevalência nos 13 anos, 10 e 12 anos sem relatos de vitimação.

Em relação a ocorrência de vitimação, onde os alunos disseram terem sido roubados, temos maior prevalência nas escolas portuguesas e, em relação ao sexo, temos nas quatro escolas estudadas maior relato de vitimação entre as raparigas. Em relação ao escalão etário, temos nas escolas portuguesas maior prevalência nos 12 anos e menor nos 15 anos, nas escolas brasileiras maior prevalência na idade dos 13 anos e nenhum relato nos 10 anos.

Em relação a ocorrência de vitimação, onde os alunos disseram terem sido agredidos por um colega, temos maior prevalência nas escolas portuguesas e, em relação ao sexo, temos maior prevalência entre os rapazes nas quatro escolas estudadas. Em relação ao escalão etário, nas escolas portuguesas maior prevalência nos 11 anos e menor nos 15 anos, nas escolas brasileiras maior prevalência nos 13 anos e nenhum relato nos 10 anos.

Em relação a ocorrência de vitimação, onde os alunos teriam de relatar terem sido ameaçados com armas, nenhum relato.

Em relação a ocorrência de vitimação, onde os alunos disseram terem sido ameaçados para ter medo, temos maior prevalência nas escolas portuguesas e, em relação ao sexo, temos nas escolas portuguesas maior prevalência de rapazes relatando a vitimação, nas escolas brasileiras as raparigas. Em relação ao escalão etário, temos nas escolas portuguesas maior prevalência nos 11 e 12 anos e menor nos 15 anos, nas escolas brasileiras maior prevalência nos 13 anos e menor nos 10 e 15 anos.

Em relação a ocorrência de vitimação, onde os alunos disseram terem tido objetos pessoais escondidos, temos maior prevalência nas escolas brasileiras. Em relação ao sexo, temos maior prevalência de rapazes nas escolas portuguesas, nas escolas brasileiras temos mais vitimações de raparigas. Em relação ao escalão etário, nas escolas portuguesas temos maior prevalência nos 11 anos e menor nos 10 anos,

nas escolas brasileiras maior prevalência nos 13 anos e sem relato de vitimação nos 10 anos.

Em relação a ocorrência de vitimação, onde os alunos disseram terem tido coisas estragadas pelos colegas, temos maior prevalência nas escolas portuguesas e, em relação ao sexo, temos maior prevalência nas quatro escolas estudadas entre as raparigas. Em relação ao escalão etário temos nas escolas portuguesas maior prevalência nos 11 anos e menor nos 15 anos, nas escolas brasileiras maior prevalência nos 13 anos e menor nos 10 anos.

Em relação a ocorrência de vitimação, onde os alunos disseram terem sido rejeitado pelos outros, temos maior prevalência nas escolas portuguesas e, em relação ao sexo nas quatro escolas estudadas maior prevalência entre as raparigas. Em relação ao escalão etário, nas escolas portuguesas maior prevalência nos 12 e 13 anos e menor prevalência nos 14 anos, nas escolas brasileiras maior prevalência nos 13 anos e nos 10 anos sem relatos de vitimação.

Em relação a ocorrência de vitimação, onde os alunos disseram terem sido ignorados pelos outros, temos maior prevalência nas escolas portuguesas e, em relação ao sexo, temos nas quatro escolas estudadas maior prevalência entre as raparigas. Em relação ao escalão etário, temos maior prevalência nas escolas portuguesas nos 12 e 13 anos e menor prevalência nos 14 anos, nas escolas brasileiras maior prevalência nos 13 anos e sem relatos nos 10 anos.

Em relação a ocorrência de vitimação, onde os alunos disseram terem dito que os colegas falam mal, temos maior prevalência nas escolas brasileiras e, em relação ao sexo, temos nas quatro escolas estudadas maior prevalência entre as raparigas. E em relação ao escalão etário, nas escolas portuguesas maior prevalência nos 11 e 13 anos e menor prevalência nos 14 anos, nas escolas brasileiras temos maior prevalência nos 13 anos e sem vitimação nos 10 anos.

CAPÍTULO 9

AGRESSORES

Capítulo 9. Agressores

9.1. O Agressor

Neste capítulo iremos analisar os agressores em contexto escolar. A urgência de intervenção em alunos envolvidos neste fenómeno é justificada pela instabilidade que o agressor provoca em contexto escolar e também porque muitos dos adolescentes agressores se tornam adultos perversos que continuam a agredir os pares ou os seus subordinados em contexto laboral e familiar.

Eles podem ser de ambos os sexos, possuem em sua personalidade traços de desrespeito e maldade e, na maioria das vezes, essas características estão associadas a um perigoso poder de liderança que, em geral, é obtido e legitimado pela força física ou intenso assédio psicológico (Silva, 2010). O agressor pode agir sozinho ou em grupo. Quando está acompanhado de “seguidores”, seu “poder” de destruição é ainda maior. O que acaba por ampliar seu território de ação e sua capacidade de produzir mais e novas vítimas.

No geral, os agressores desde muito cedo apresentam aversão às normas, não aceitam serem contrariados e frustrados, estão envolvidos em agressões e pequenos delitos, como furtos, roubos, vandalismo, com destruição do patrimônio público ou privado e perturbação da ordem. O rendimento escolar destes alunos costuma variar entre regular ou deficitário; no entanto, em hipótese alguma, isso configura deficiência mental ou de aprendizagem por parte deles, como nos diz Silva (2010, p.43):

Muitos apresentam, nos estágios iniciais, rendimentos normais ou acima da média. O que lhes falta, de forma explícita, é afeto pelos outros. Essa afetividade deficitária (parcial ou total) pode ter origem em lares desestruturados ou no próprio temperamento do jovem.

As manifestações de desrespeito, ausência de culpa e remorso pelos atos cometidos contra os outros podem ser observadas desde muito cedo (por volta dos 5 e

6 anos). Essas ações envolvem maus-tratos aos irmãos, pais, coleguinhas, animais de estimação, empregados domésticos, professores e funcionários da escola. Também estes alunos agressores, podem ao longo das suas vidas, terem sido eles próprios vítimas de maus-tratos e violências.

“Eu penso que a violência acontece porque se calhar, o agressor tem problemas em casa ou alguma coisa que o preocupa e descarrega em cima da vítima. Não sei dizer nada para acabar com a violência na escola”. (N.146, 11 anos - Quest 8)

“os atos de violência são praticados por pessoas que têm perturbações ou lembranças De um passado violento. O que é preocupante é que várias crianças, certas vezes agredem colegas, funcionários e até mesmo professores sem motivos”. (N.14, 10 anos - Quest 1)

Neste aspecto, o indicador de violência segundo situações de agressor foi construído a partir do questionário, em que foram selecionadas questões cujas respostas pudessem indicar se os alunos estiveram envolvidos em algum tipo de violência em que foram agressores na escola. Essas questões tratam de ameaças, roubo, uso de armas, estragar coisas de um colega, bater, falar mal de um colega, insulto, ignorar colegas, rejeitar colegas, dizer nomes, impedir colegas de participarem de atividades, esconder coisas de um colega e intimidar colegas na escola. Vemos a seguir, nas tabelas abaixo.

9.2. Prática de violência na escola em que foi Agressor

Tabela 17

Distribuição dos pesquisados sobre a prática de violência na sua escola em que foi Agressor

Geral Portugal e Brasil (4 escolas)

Agressor	Ocorrência	Portugal	Brasil	%	Sexo				Escalão etário					
	N				Rapaz	%	Rapariga	%	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos ou mais
Sim	679	309	370	68%	312	46%	362	54%	52	112	114	217	105	79
Não	321	259	62	32%	139	43%	181	57%	52	81	86	42	33	27
Total	1000	568	432	100%	451	100%	543	100%	104	193	200	259	138	106

Fonte: *Inquérito Representações e Práticas de Violência nas Escolas – 2011 a 2013*

Tabela 18

Distribuição dos pesquisados sobre a prática de violência na sua escola em que foi Agressor – número de ocorrências

Geral Portugal e Brasil (4 escolas)

Atos frequentes	Ocorrência N	%	Sexo				Escalão etário					
			Rapaz	%	Rapariga	%	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos ou mais
Ameaçou um colega a fazer coisas que ele não queria	53	3,20%	33	4,50%	20	2,30%	3	4	10	21	10	5
Roubou as coisas de um colega	26	1,60%	11	1,50%	15	1,70%	3	0	5	11	5	2
Ameaçou um colega com arma.	0	0%	0	0%	0	0%	0	0	0	0	0	0
Estragou as coisas de um colega	78	4,80%	39	5,30%	39	4,40%	1	11	13	27	15	11
Bateu num colega	216	13,30%	122	16,60%	94	10,50%	16	39	39	68	35	19
Falou mal de um colega	321	19,70%	105	14,20%	216	24,20%	24	46	59	115	45	32
Insultou ou riu de um colega	315	19,30%	144	19,50%	171	19,10%	21	51	53	110	44	36
Ignorou um colega	224	13,70%	91	12,30%	133	14,80%	6	37	37	75	42	27
Rejeitou um colega	75	4,60%	25	3,40%	50	5,60%	2	10	12	26	16	9
Disse nomes que ofendem e ridicularizam um colega	142	8,70%	70	9,50%	72	8,10%	11	18	27	50	18	18
Impediu um colega de participar de atividades	29	1,80%	14	1,90%	15	1,70%	3	3	6	8	5	4
Escondeu as coisas de um colega	125	7,60%	61	8,30%	64	7,10%	2	14	21	52	21	15
Intimidou um colega com frases ou insultos de caráter sexual	27	1,70%	22	3%	5	0,50%	0	5	6	9	5	2
TOTAL	1631	100%	737	100%	894	100%	92	238	288	572	261	180

Fonte: *Inquérito Representações e Práticas de Violência nas Escolas – 2011 a 2013*

Violência nas escolas
As representações e práticas de violência em
duas escolas em Portugal e duas escolas no Brasil.

Tabela 19

Distribuição dos pesquisados sobre a prática de violência na sua escola em que foi Agressor

Portugal (Escolas 1 Escola Básica 2,3 de Marvila e 2 Agrupamento de Escolas Delfim dos Santos)

Atos frequentes	Ocorrência N	%	Sexo				Escala etário					
			Rapaz	%	Rapariga	%	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos ou mais
Ameaçou um colega a fazer coisas que ele não queria	17	2,30%	12	3%	5	1%	3	1	4	6	3	1
Roubou as coisas de um colega	10	1,30%	7	2%	3	1%	3	0	3	2	2	0
Ameaçou um colega com arma.	0	0%	0	0%	0	0%	0	0	0	0	0	0
Estragou as coisas de um colega	40	5,30%	23	6%	17	5%	1	8	4	11	10	7
Bateu num colega	115	15,30%	70	18%	45	12%	16	31	19	27	14	10
Falou mal de um colega	143	19%	52	13%	91	25%	20	34	27	31	20	13
Insultou ou riu de um colega	156	20,70%	79	20%	77	21%	18	42	25	34	21	17
Ignorou um colega	86	11,40%	41	10%	45	12%	5	18	15	22	16	12
Rejeitou um colega	27	3,60%	12	3%	15	4%	2	5	4	10	3	4
Disse nomes que ofendem e ridicularizam um colega	72	9,60%	39	10%	33	9%	11	13	11	18	11	9
Impediu um colega de participar de atividades	15	1,90%	9	2%	6	2%	3	3	1	3	3	2
Escondeu as coisas de um colega	56	7,40%	33	8%	23	6%	2	11	13	9	13	9
Intimidou um colega com frases ou insultos de caráter sexual	17	2,20%	15	4%	2	1%	0	5	5	5	1	1
TOTAL	754	100%	392	100%	362	100%	84	171	131	178	117	85

Fonte: *Inquérito Representações e Práticas de Violência nas Escolas – 2011 a 2013*

Tabela 20

Distribuição dos pesquisados sobre a prática de violência na sua escola em que foi Agressor

Brasil (Escolas 3 Escola Estadual Presidente Juscelino Kubistchek de Oliveira e 4 Escola Estadual Coronel Paiva)

Atos frequentes	Ocorrência N	%	Sexo				Escala etário					
			Rapaz	%	Rapariga	%	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 ou mais
Ameaçou um colega a fazer coisas que ele não queria	36	4,10%	21	6%	15	3%	0	3	6	16	7	4
Roubou as coisas de um colega	16	1,80%	4	1%	12	2%	0	0	2	9	3	2
Ameaçou um colega com arma.	0	0%	0	0%	0	0%	0	0	0	0	0	0
Estragou as coisas de um colega	38	4,30%	16	5%	22	4%	0	3	9	17	5	4
Bateu num colega	101	11,50%	52	15%	49	9%	0	8	20	43	21	9
Falou mal de um colega	178	20,30%	53	15%	125	23%	4	12	32	86	25	19
Insultou ou riu de um colega	159	18,10%	65	19%	94	18%	3	9	28	77	23	19
Ignorou um colega	138	15,70%	50	14%	88	17%	1	19	22	55	26	15
Rejeitou um colega	48	5,50%	13	4%	35	7%	0	5	8	17	13	5
Disse nomes que ofendem e ridicularizam um colega	70	8%	31	9%	39	7%	0	5	16	33	7	9
Impediu um colega de participar de atividades	14	1,60%	5	1%	9	2%	0	0	5	5	2	2
Escondeu as coisas de um colega	69	7,90%	28	8%	41	8%	0	3	8	44	8	6
Intimidou um colega com frases ou insultos de caráter sexual	10	1,20%	7	2%	3	1%	0	0	1	4	4	1
TOTAL	877	100%	345	100%	532	100%	8	67	157	407	144	95

Fonte: Inquérito Representações e Práticas de Violência nas Escolas – 2011 a 2013

Analisando a partir das práticas de violências que ocorrem diariamente na escola, perguntamos aos adolescentes questões sobre a prática de violência na escola em que possivelmente foram agressores. Destes 679 (67,9%) alunos da amostra estudada, disseram ter sido agressores, 321 (32,1%) rapazes e 362 (54%) raparigas. Em relação ao escalão etário temos maior prevalência na idade dos 13 anos 216 (32,2%), 12 anos 112 (16,7%), 11 anos 110 (16,4%), 14 anos 102 (15,2%), 15 anos 79 (11,8%) e 10 anos 52 (7,7%) agressores.

Tal situação corresponde a prática de violência na escola em que possivelmente foi agressor, relativamente ao país. Em relação aos que disseram ser agressores, temos

abaixo do esperado para as escolas observadas em Portugal e acima do esperado para as escolas observadas no Brasil. ($\chi^2 = 112,995$; gl= 1; $p=0,000$).

Neste sentido, perguntamos aos mesmos quais eram as práticas de violência que provocaram enquanto agressores. Os comportamentos analisados que poderiam estar sendo praticados nas escolas pelos possíveis agressores, foram: ameaçou um colega a fazer coisas que ele não queria, roubou as coisas de um colega, ameaçou um colega com arma, estragou as coisas de um colega, bateu num colega, falou mal de um colega, insultou ou riu de um colega, ignorou um colega, rejeitou um colega, disse nomes que ofendiam e ridicularizam um colega, impediu um colega de participar de atividades, escondeu as coisas de um colega, intimidou um colega com frases ou insultos de caráter sexual e outras situações que poderiam ter acontecido no contexto escolar. Tivemos um total de 1.631 ocorrências de agressão nas escolas pesquisadas. Nesta sessão era possível marcar mais de uma situação de agressor.

9.2.1. Ameaçou um colega a fazer coisas que ele não queria

Nesta situação de agressor, em que o aluno diz ter ameaçado um colega a fazer coisas que ele não queria, temos 53 (5,3%) alunos da amostra que disseram ter sido agressores neste tipo de insulto, destes 33 (62,2%) eram rapazes e 20 (37,8%) raparigas. Em relação ao escalão etário, a idade mais frequente para os agressores corresponde aos 13 anos, onde observamos 21 (39,6%) casos de agressão, seguido das idades dos 12 e 14 anos respectivamente com 10 (18,9%) alunos agressores, 15 anos com 5 (9,4%), 11 com 4 (7,5%) e 10 anos com 3 (5,7%) alunos que se dizem agressores.

Quando comparamos as escolas estudadas, vemos que esta prática acontece mais nas escolas 3 e 4, com 36 (67,9%) agressões e nas escolas 1 e 2, 17 (32,1%) agressões. Em comparação ao sexo, nas quatro escolas estudadas vemos uma maior prevalência de agressores entre os rapazes. Nas escolas 1 e 2, temos 12 (70,6%) rapazes que se disseram agressores em relação a 5 (29,4%) raparigas agressoras. Nas escolas 3 e 4, temos maior prevalência de rapazes 21 (58,3%) casos de agressão em

relação as raparigas 15 (41,7%) casos de agressão. Quando comparado os escalões etários dos agressores, temos maior prevalência nas escolas 1 e 2 na idade dos 13 anos com 6 (35,3%) agressores, seguido das idades dos, 12 anos 4 (23,6%), 10 e 14 anos 3 (17,6%), 11 e 15 anos 1 (5,9%) agressor. Nas escolas 3 e 4 temos maior prevalência de agressores na idade dos 13 anos com 16 (44,5%) agressores, seguido das idades dos 14 anos 7 (19,4%), 12 anos 6 (16,6%), 15 anos 4 (11,1%), 11 anos 3 (8,4%) agressores e nenhum relato na idade dos 10 anos. Provavelmente, o que tem sido mostrado em muitos estudos em relação a violência nas escolas, onde se constata que em relação ao escalão etário, quanto maior a idade, maior envolvimento em casos de agressões a alunos menores e nunca vice-versa.

Tal situação corresponde ao grau de agressor em que ameaçou um colega a fazer coisas que ele não queria, relativamente ao país. Em relação a esta prática temos abaixo do esperado para as escolas observadas em Portugal e acima do esperado para as escolas observadas no Brasil ($\chi^2 = 12,896$; $gl = 1$; $p = 0,000$).

9.2.2. Roubou as coisas de um colega

Nesta situação de agressor, em que o aluno diz ter roubado as coisas de um colega, temos 26 (2,6%) alunos da amostra que disseram ter roubado as coisas de um colega, destes 11 (42,3%) eram rapazes e 15 (57,7%) raparigas. Em relação ao escalão etário, a idade mais frequente para os agressores corresponde aos 13 anos, onde observamos 11 (42,3%) casos de agressão, seguido das idades dos 12 e 14 anos respectivamente com 5 (19,2%) alunos agressores, 10 anos com 3 (11,6%), 15 com 2 (7,7%) alunos e a idade dos 11 anos nenhum registro de aluno agressor.

Quando comparamos as escolas estudadas, vemos que esta prática acontece mais nas escolas 3 e 4, com 16 (61,5%) agressões e nas escolas 1 e 2, 10 (38,5%) agressões. Em comparação ao sexo, nas quatro escolas estudadas vemos, nas escolas 1 e 2, maior prevalência de rapazes 7 (70%) que se disseram agressores em relação a 3 (30%) raparigas agressoras. Nas escolas 3 e 4, temos maior prevalência de raparigas 12

(75%) casos de agressão em relação aos rapazes 4(25%) casos de agressão. Quando comparado os escalões etários dos agressores, temos maior prevalência nas escolas 1 e 2 na idade dos 10 e 12 anos respectivamente 3 (30%)agressores, seguido das idades dos, 13 e 14 anos 2 (20%), 11 e 15 anos não apresentam alunos agressores. Nas escolas 3 e 4 temos maior prevalência de agressores na idade dos 13 anos com 9 (56,3%) agressores, seguido das idades dos 14 anos 3 (18,7%), 12 e 15 anos 2 (12,5%) e nenhum relato na idade dos 10 e 11 anos.

Tal situação corresponde ao grau de agressor em que roubou as coisas de um colega, relativamente ao país. Em relação a esta prática temos abaixo do esperado para as escolas observadas em Portugal e acima do esperado para as escolas observadas no Brasil ($X^2 = 3,622$; gl= 1; $p=0,000$).

9.2.3. Ameaçou um colega com arma

Neste tipo de prática, os dados coletados não apontam nenhum agressor com arma nas escolas estudadas.

9.2.4. Estragou as coisas de um colega

Nesta situação de agressor, em que o aluno diz ter estragado as coisas de um colega, temos 78 (7,8%) alunos que disseram ter sido agressores deste tipo de insulto, destes 39 (50%) eram rapazes e 39 (50%) raparigas. Em relação ao escalão etário, a idade mais frequente para os agressores corresponde aos 13 anos, onde observamos 27 (34,6%) casos de agressão, seguido das idades dos 14 anos 15 (19,3%), 12 anos 13 (16,6%), 11 e 15 anos 11 (14,1%) e 10 anos com apenas 1 (1,3%) agressor.

Quando comparamos as escolas estudadas, vemos que não há uma diferença tão significativa, nas escolas 1 e 2 com 40 (51,2%) agressões e nas escolas 3 e 4, 38

(48,8%) agressões. Em comparação ao sexo, nas quatro escolas estudadas vemos, nas escolas 1 e 2, maior prevalência de rapazes 23 (57,5%) que se disseram agressores em relação a 17 (42,5%) raparigas agressoras. Nas escolas 3 e 4, temos maior prevalência de raparigas 22 (57,9%) casos de agressão em relação aos rapazes 16 (42,1%) casos de agressão. Quando comparado os escalões etários dos agressores, temos maior prevalência nas escolas 1 e 2 na idade dos 13 anos 11 (27,5%) agressores, seguido das idades dos, 14 anos 10 (25%), 11anos 8 (20%), 15 anos 7 (15%), 12 anos 4 (10%) e 10 anos 1 (2,5%) agressores. Nas escolas 3 e 4 temos maior prevalência de agressores na idade dos 13 anos com 17 (44,7%) agressores, seguido das idades dos 12 anos 9 (23,7%), 14 anos 5 (13,1%), 15 anos com 4 (10,5%), 11 anos com 3 (8%) e nenhum relato na idade dos 10 anos.

Tal situação corresponde ao grau de agressor em que estragou as coisas de um colega, relativamente ao país. Em relação a esta prática temos abaixo do esperado para as escolas observadas em Portugal e acima do esperado para as escolas observadas no Brasil ($\chi^2 = 2,349$; gl= 2; $p=0,000$).

9.2.5. Bateu num colega

Nesta situação de agressor, em que o aluno diz ter batido em um colega, temos 216 (21,6%) alunos da amostra que disseram ter sido agressores deste tipo de insulto, destes 122 (58,5%) eram rapazes e 94 (41,5%) raparigas. Em relação ao escalão etário, a idade mais frequente para os agressores corresponde aos 13 anos, onde observamos 68 (31,5%) casos de agressão, seguido das idades dos 11 e 12 anos 39 (18%), 14 anos 35 (16,2%), 15 anos 19 (8,8%) e 10 anos com 16 (7,4%) agressores.

Quando comparamos as escolas estudadas, vemos que, nas escolas 1 e 2 temos 115 (53,3%) agressões e nas escolas 3 e 4, 101 (46,7%) agressões. Em comparação ao sexo, nas quatro escolas estudadas vemos, nas escolas 1 e 2, maior prevalência de rapazes 70 (60,8%) que se disseram agressores em relação a 45 (39,2%) raparigas agressoras. Nas escolas 3 e 4, temos maior prevalência de rapazes 52 (51,5%) casos de

agressão em relação aos raparigas 49 (48,5%) casos de agressão. Quando comparado os escalões etários dos agressores, temos maior prevalência nas escolas 1 e 2 na idade dos 11 anos 31 (26,9%) agressores, seguido das idades dos, 13 anos 27 (23,4%), 12 anos 19 (16,5%), 10 anos 16 (13,9%), 14 anos 14 (12,1%) e 15 anos 10 (8,6%) agressores. Nas escolas 3 e 4 temos maior prevalência de agressores na idade dos 13 anos com 43 (42,6%) agressores, seguido das idades dos 14 anos 21 (20,8%), 12 anos 20 (19,8%), 15 anos com 9 (8,9%), 11 anos com 8 (7,9%) e nenhum relato na idade dos 10 anos.

Tal situação corresponde ao grau de agressor em que bateu em um colega, relativamente ao país. Em relação a esta prática temos abaixo do esperado para as escolas observadas em Portugal e acima do esperado para as escolas observadas no Brasil ($X^2 = 1,697$; $gl = 1$; $p = 0,000$).

9.2.6. Falou mal de um colega

Nesta situação de agressor, em que o aluno diz ter falado mal de um colega, temos 321 (32,1%) alunos da amostra que disseram ter sido agressores deste tipo de insulto, destes 105 (32,7%) eram rapazes e 116 (67,3%) raparigas. Em relação ao escalão etário, a idade mais frequente para os agressores corresponde aos 13 anos, onde observamos 115 (35,8%) casos de agressão, seguido das idades dos 12 anos 59 (18,4%), 11 anos 46 (14,3%), 14 anos 45 (14%), 15 anos 32 (10%) e 10 anos com 24 (7,5%) agressores.

Quando comparamos as escolas estudadas, temos nas escolas 1 e 2 temos 143 (44,5%) agressões em as escolas 3 e 4, 178 (55,5%) agressões. Em comparação ao sexo, nas quatro escolas estudadas vemos, nas escolas 1 e 2, maior prevalência de raparigas 91 (63,6%) que se disseram agressores em relação a 52 (36,4%) rapazes agressores. Nas escolas 3 e 4, temos maior prevalência de raparigas 125 (70,2%) casos de agressão em relação aos rapazes 53 (29,8%) casos de agressão. Quando comparado os escalões etários dos agressores, temos maior prevalência nas escolas 1 e 2 na idade dos 11 anos

34 (23,7%) agressores, seguido das idades dos, 13 anos 31 (21,7%), 12 anos 27 (18,8%), 10 e 14 anos 20 (13,9%) e 15 anos 13 (8%) agressores. Nas escolas 3 e 4 temos maior prevalência de agressores na idade dos 13 anos com 86 (48,3%) agressores, seguido das idades dos 12 anos 32 (18%), 14 anos 25 (14%), 15 anos com 19 (10,7%), 11 anos com 12 (6,7%) e 10 anos 4 (2,3%) agressores.

Tal situação corresponde ao grau de agressor em que falou mal de um colega, relativamente ao país. Em relação a esta prática temos abaixo do esperado para as escolas observadas em Portugal e acima do esperado para as escolas observadas no Brasil ($X^2 = 27,827$; gl= 1; $p=0,000$).

9.2.7. Insultou ou riu de um colega

Nesta situação de agressor, em que o aluno diz ter insultado ou riu de um colega, temos 315 (31,5%) alunos da amostra que disseram ter sido agressores deste tipo de insulto, destes 144 (45,7%) eram rapazes e 171 (54,3%) raparigas. Em relação ao escalão etário, a idade mais frequente para os agressores corresponde aos 13 anos, onde observamos 110 (35%) casos de agressão, seguido das idades dos 12 anos 53 (16,8%), 11 anos 51 (16,1%), 14 anos 44 (14%), 15 anos 36 (11,4%) e 10 anos 21 (6,7%).

Quando comparamos as escolas estudadas, vemos que não há uma diferença tão significativa, nas escolas 1 e 2 com 156 (49,5%) agressões e nas escolas 3 e 4, 159 (50,5%) agressões. Em comparação ao sexo, nas quatro escolas estudadas vemos, nas escolas 1 e 2, maior prevalência de rapazes 79 (50,6%) que se disseram agressores em relação a 77 (49,4%) raparigas agressoras. Nas escolas 3 e 4, temos maior prevalência de raparigas 94 (59,1%) casos de agressão em relação aos rapazes 65 (40,9%) casos de agressão. Quando comparado os escalões etários dos agressores, temos maior prevalência nas escolas 1 e 2 na idade dos 11 anos 42 (26,9%) agressores, seguido das idades dos, 13 anos 34 (21,7%), 12 anos 25 (16%), 14 anos 21 (13,4%), 10 anos 18 (11,5%) e 15 anos 17 (10,8%) agressores. Nas escolas 3 e 4 temos maior prevalência de agressores na idade dos 13 anos com 77 (48,4%) agressores, seguido das idades dos 12

anos 28 (17,6%), 14 anos 23 (14,5%), 15 anos com 19 (12%), 11 anos com 9 (5,6%) e 10 anos 3 (1,9%) agressões.

Tal situação corresponde ao grau de agressor em que insultou ou riu de um colega, relativamente ao país. Em relação a esta prática temos abaixo do esperado para as escolas observadas em Portugal e acima do esperado para as escolas observadas no Brasil ($X^2 = 9,633$; $gl = 1$; $p = 0,000$).

9.2.8. Ignorou um colega

Nesta situação de agressor, em que o aluno diz ter ignorado um colega, temos 224 (22,4%) alunos da amostra que disseram ter sido agressores deste tipo de insulto, destes 91 (40,6%) eram rapazes e 133 (59,4%) raparigas. Em relação ao escalão etário, a idade mais frequente para os agressores corresponde aos 13 anos, onde observamos 75 (33,4%) casos de agressão, seguido das idades dos 14 anos 42 (18,7%), 11 e 12 anos 37 (16,6%), 15 anos 27 (12%) e 10 anos 6 (2,7%) agressores.

Quando comparamos as escolas estudadas, temos nas escolas 1 e 2 com 86 (38,4%) agressões e nas escolas 3 e 4, 138 (61,6%) agressões. Em comparação ao sexo, nas quatro escolas estudadas vemos, nas escolas 1 e 2, maior prevalência de raparigas 45 (52,3%) que se disseram agressores em relação a 41 (47,7%) rapazes agressores. Nas escolas 3 e 4, temos maior prevalência de raparigas 88 (63,7%) casos de agressão em relação aos rapazes 50 (36,3%) casos de agressão. Quando comparado os escalões etários dos agressores, temos maior prevalência nas escolas 1 e 2 na idade dos 13 anos 22 (23,4%) agressores, seguido das idades dos, 11 anos 18 (20,9%), 14 anos 16 (18,6%), 12 anos 15 (17,4%), 15 anos 12 (13,9%) e 10 anos 5 (5,8%) agressores. Nas escolas 3 e 4 temos maior prevalência de agressores na idade dos 13 anos com 17 (44,7%) agressores, seguido das idades dos 12 anos 9 (23,7%), 14 anos 5 (13,1%), 15 anos com 4 (10,5%), 11 anos com 3 (8%) e nenhum relato na idade dos 10 anos.

Tal situação corresponde ao grau de agressor em que ignorou um colega, relativamente ao país. Em relação a esta prática temos abaixo do esperado para as

escolas observadas em Portugal e acima do esperado para as escolas observadas no Brasil ($\chi^2 = 40,520$; $gl = 1$; $p = 0,000$).

9.2.9. Rejeitou um colega

Nesta situação de agressor, em que o aluno diz ter rejeitado um colega, temos 75 (7,5%) alunos da amostra que disseram ter sido agressores deste tipo de insulto, destes 25 (33,3%) eram rapazes e 50 (66,7%) raparigas. Em relação ao escalão etário, a idade mais frequente para os agressores corresponde aos 13 anos, onde observamos 26 (34,6%) casos de agressão, seguido das idades dos 14 anos 16 (21,3%), 12 anos 12 (16%), 11 anos 10 (13,3%), 15 anos 9 (12%) e 10 anos 2 (2,6%) agressores.

Quando comparamos as escolas estudadas, temos nas escolas 1 e 2 com 27 (36%) agressões e nas escolas 3 e 4, 48 (64%) agressões. Em comparação ao sexo, nas quatro escolas estudadas vemos, nas escolas 1 e 2, maior prevalência de raparigas 15 (55,5%) que se disseram agressoras em relação a 12 (44,5%) rapazes agressores. Nas escolas 3 e 4, temos maior prevalência de raparigas 35 (72,9%) casos de agressão em relação aos rapazes 13 (27,1%) casos de agressão. Quando comparado os escalões etários dos agressores, temos maior prevalência nas escolas 1 e 2 na idade dos 13 anos 10 (33,3%) agressores, seguido das idades dos, 11 anos 5 (18,5%), 12 e 15 anos 4 (14,8%), 14 anos 3 (11,2%) e 10 anos 2 (7,4%) agressores. Nas escolas 3 e 4 temos maior prevalência de agressores na idade dos 13 anos com 17 (44,7%) agressores, seguido das idades dos 12 anos 9 (23,7%), 14 anos 5 (13,1%), 15 anos com 4 (10,5%), 11 anos com 3 (8%) e nenhum relato na idade dos 10 anos.

Tal situação corresponde ao grau de agressor em que rejeitou um colega, relativamente ao país. Em relação a esta prática temos abaixo do esperado para as escolas observadas em Portugal e acima do esperado para as escolas observadas no Brasil ($\chi^2 = 13,324$; $gl = 1$; $p = 0,000$).

9.2.10. Disse nomes que ofendem e ridicularizam um colega

Nesta situação de agressor, em que o aluno diz ter dito nomes que ofendem e ridicularizam um colega, temos 142 (14,2%) alunos da amostra que disseram ter sido agressores deste tipo de insulto, destes 70 (49,3%) eram rapazes e 72 (50,7%) raparigas. Em relação ao escalão etário, a idade mais frequente para os agressores corresponde aos 13 anos, onde observamos 50 (35,2%) casos de agressão, seguido das idades dos 12 anos 27 (19%), 11, 14 e 15 anos 18 (12,7%), e 10 anos 11 (7,7%) agressores.

Quando comparamos as escolas estudadas, temos nas escolas 1 e 2 com 72 (50,8%) agressões e nas escolas 3 e 4, 70 (49,2%) agressões. Em comparação ao sexo, nas quatro escolas estudadas vemos, nas escolas 1 e 2, maior prevalência de rapazes 39 (54,2%) que se disseram agressores em relação a 33 (45,8%) raparigas agressoras. Nas escolas 3 e 4, temos maior prevalência de raparigas 39 (55,7%) casos de agressão em relação aos rapazes 31 (44,3%) casos de agressão. Quando comparado os escalões etários dos agressores, temos maior prevalência nas escolas 1 e 2 na idade dos 13 anos 18 (23,6%) agressores, seguido das idades dos, 11 anos 13 (18%), 10, 12 e 14 anos 11 (15,3%) e 15 anos 9 (12,5%) agressores. Nas escolas 3 e 4 temos maior prevalência de agressores na idade dos 13 anos com 17 (44,7%) agressores, seguido das idades dos 12 anos 9 (23,7%), 14 anos 5 (13,1%), 15 anos com 4 (10,5%), 11 anos com 3 (8%) e nenhum relato na idade dos 10 anos.

Tal situação corresponde ao grau de agressor em que disse nomes que ofendem e ridicularizam um colega, relativamente ao país. Em relação a esta prática temos abaixo do esperado para as escolas observadas em Portugal e acima do esperado para as escolas observadas no Brasil ($\chi^2 = 2,388$; gl= 1; $p=0,000$).

9.2.11. Impediu um colega de participar de atividades

Nesta situação de agressor, em que o aluno diz ter rejeitado um colega, temos 29 (1,8%) alunos que disseram ter sido agressores deste tipo de insulto, destes 14 (48,3%) eram rapazes e 15 (51,7%) raparigas. Em relação ao escalão etário, a idade mais frequente para os agressores corresponde aos 13 anos, onde observamos 8 (27,6%) casos de agressão, seguido das idades dos 12 anos 6 (20,7%), 14 anos 5 (17,3%), 15 anos 4 (13,8%), 10 e 11 anos 3 (10,3%) agressores.

Quando comparamos as escolas estudadas, temos nas escolas 1 e 2 com 15 (51,7%) agressões e nas escolas 3 e 4, 14 (48,3%) agressões. Em comparação ao sexo, nas quatro escolas estudadas vemos, nas escolas 1 e 2, maior prevalência de rapazes 9 (55,5%) que se disseram agressores em relação a 6 (%) raparigas agressoras. Nas escolas 3 e 4, temos maior prevalência de raparigas 9 (64,2%) casos de agressão em relação aos rapazes 5 (35,8%) casos de agressão. Quando comparado os escalões etários dos agressores, temos maior prevalência nas escolas 1 e 2 na idade dos 10, 11, 13 e 14 anos 3 (20%) agressores, seguido das idades dos, 15 anos 2 (13,3%), 12 anos 1 (6,7%) agressores. Nas escolas 3 e 4 temos maior prevalência de agressores na idade dos 12 e 13 anos com 5 (35,7%) agressores, seguido das idades dos 14 e 15 anos 2 (14,3%) e nas idades dos 10 e 11 anos, não há relatos de agressores.

Tal situação corresponde ao grau de agressor em que impediu um colega de participar de atividades, relativamente ao país. Em relação a esta prática temos abaixo do esperado para as escolas observadas em Portugal e acima do esperado para as escolas observadas no Brasil ($X^2 = 0,303$; $gl = 1$; $p = 0,000$).

9.2.12. Escondeu as coisas de um colega

Nesta situação de agressor, em que o aluno diz ter escondido as coisas de um colega, temos 125 (12,5%) alunos da amostra que disseram ter sido agressores deste

tipo de insulto, destes 61 (48,8%) eram rapazes e 64 (51,2%) raparigas. Em relação ao escalão etário, a idade mais frequente para os agressores corresponde aos 13 anos, onde observamos 52 (41,6%) casos de agressão, seguido das idades dos 12 e 14 anos 21 (16,8%), 15 anos 15 (12%), 11 anos 14 (11,2%), 10 anos 2 (1,6%) agressores.

Quando comparamos as escolas estudadas, temos nas escolas 1 e 2 com 56 (44,8%) agressões e nas escolas 3 e 4, 69 (55,2%) agressões. Em comparação ao sexo, nas quatro escolas estudadas vemos, nas escolas 1 e 2, maior prevalência de rapazes 33 (58,9%) que se disseram agressores em relação a 23 (41,1%) raparigas agressoras. Nas escolas 3 e 4, temos maior prevalência de raparigas 41 (59,4%) casos de agressão em relação aos rapazes 28 (40,6%) casos de agressão. Quando comparado os escalões etários dos agressores, temos maior prevalência nas escolas 1 e 2 na idade dos 12 e 14 anos 13 (23,2%) agressores, seguido das idades dos, 11 anos 11 (17,8), 13 e 15 anos 9 (16%) e 10 anos 2 (3,6%) agressores. Nas escolas 3 e 4 temos maior prevalência de agressores na idade dos 13 anos com 44 (63,7%) agressores, seguido das idades dos 12 e 14 anos 8 (11,6%), 15 anos 6 (8,7%) e 11 anos com 3 (4,4%) e nenhum relato na idade dos 10 anos.

Tal situação corresponde ao grau de agressor em que escondeu as coisas de um colega, relativamente ao país. Em relação a esta prática temos abaixo do esperado para as escolas observadas em Portugal e acima do esperado para as escolas observadas no Brasil ($X^2 = 8,230$; $gl = 1$; $p = 0,000$).

9.2.13. Intimidou um colega com frases ou insultos de carácter sexual

Nesta situação de agressor, em que o aluno diz ter intimidado um colega com frases ou insultos de carácter sexual, temos 27 (2,7%) alunos da amostra que disseram ter sido agressores deste tipo de insulto, destes 22 (81,5%) eram rapazes e 4 (18,5%) raparigas. Em relação ao escalão etário, a idade mais frequente para os agressores corresponde aos 13 anos, onde observamos 9 (33,3%) casos de agressão, seguido das

idades dos 12 anos 6 (22,2%), 11 e 14 anos 5 (18,5%), 15 anos 2 (7,5%) e nenhum relato na idade dos 10 anos.

Quando comparamos as escolas estudadas, temos nas escolas 1 e 2 com 17 (62,9%) agressões e nas escolas 3 e 4, 10 (37,1%) agressões. Em comparação ao sexo, nas quatro escolas estudadas vemos, nas escolas 1 e 2, maior prevalência de rapazes 15 (88,2%) que se disseram agressores em relação a 2 (11,8%) raparigas agressoras. Nas escolas 3 e 4, temos maior prevalência de rapazes 7 (70%) casos de agressão em relação aos raparigas 3 (30%) casos de agressão. Quando comparado os escalões etários dos agressores, temos maior prevalência nas escolas 1 e 2 na idade dos 11, 12 e 13 anos 5 (29,4%) agressores, seguido das idades dos, 14 e 15 anos 1 (5,9%) e na idade dos 10 anos não há relatos. Nas escolas 3 e 4 temos maior prevalência de agressores na idade dos 13 e 14 anos com 4 (40%) agressores, seguido das idades dos 12 e 15 anos 1 (10%) e nenhum relato na idade dos 10 e 11 anos.

Tal situação corresponde ao grau de agressor em que intimidou um colega com frases ou insultos de carácter sexual, relativamente ao país. Em relação a esta prática temos acima do esperado para as escolas observadas em Portugal e abaixo do esperado para as escolas observadas no Brasil ($X^2 = 1,591$; gl= 2; $p=0,000$).

9.3. Síntese do capítulo

Em relação a agressão onde foi relatado ter ameaçado um colega a fazer coisas que ele não queria, temos maior prevalência nas escolas brasileiras e, em relação ao sexo, temos nas quatro escolas estudadas maior prevalência entre os rapazes. Em relação ao escalão etário, temos nas quatro escolas maior prevalência nos 13 anos, nas escolas portuguesas menor prevalência nos 11 e 15 anos e nas escolas brasileiras sem relato de agressão nos 10 anos.

Em relação a agressão onde foi relatado ter roubado coisas de um colega, temos maior prevalência nas duas escolas brasileiras. E, em relação ao sexo, temos

maior prevalência de rapazes nas escolas portuguesas e nas escolas brasileiras maior prevalência de raparigas. Em relação ao escalão etário, temos nas escolas portuguesas maior prevalência nos 10 e 12 anos e sem nenhum relato de agressão nos 11 e 15 anos, nas escolas brasileiras temos maior prevalência nos 13 anos e nenhum relato nos 10 e 11 anos.

Em relação a ocorrência de agressão com uso de armas, não há nenhum relato.

Em relação a ocorrência de agressão onde foi relatado ter estragado coisas de um colega, temos nas quatro escolas estudadas uma diferença não muito significativa e em relação ao sexo, temos maior prevalência de rapazes nas escolas portuguesas e em relação as escolas brasileiras maior prevalência de raparigas. Em relação ao escalão etário, temos maior prevalência nas quatro escolas nos 13 anos, e menor prevalência nas escolas portuguesas nos 10 anos, nas escolas brasileiras sem relato de agressão nos 10 anos.

Em relação a ocorrência de agressão onde foi relatado ter batido em um colega, temos maior prevalência nas escolas portuguesas. E, em relação ao sexo, nas duas escolas portuguesas temos maior prevalência de rapazes, nas escolas brasileiras estudadas as raparigas relatam mais agressão. Em relação ao escalão etário, nas duas escolas portuguesas maior prevalência nos 11 anos e menor nos 15 anos, nas duas escolas brasileiras maior prevalência nos 13 anos e sem relatos de agressão nos 10 anos.

Em relação a ocorrência de agressão onde foi relatado que o aluno falou mal de um colega, temos maior prevalência nas escolas brasileiras. E, em relação ao sexo, temos maior prevalência nas quatro escolas estudadas entre as raparigas. Em relação ao escalão etário, temos nas duas escolas portuguesas maior prevalência nos 11 anos e menor nos 15 anos, nas duas escolas brasileiras maior prevalência nos 13 anos e menor nos 10 anos.

Em relação a ocorrência de agressão onde foi relatado insulto ou ter rido de um colega, não tivemos uma diferença significativa entre as quatro escolas e em relação ao sexo, temos nas duas escolas portuguesas maior prevalência de rapazes, nas duas

escolas brasileiras maior prevalência de raparigas. E em relação ao escalão etário temos nas duas escolas portuguesas maior prevalência nos 11 anos e menor nos 15 anos, nas escolas brasileiras maior prevalência nos 13 anos e menor nos 10 anos.

Em relação a ocorrência de agressão onde foi relatado ter ignorado um colega temos maior prevalência nas duas escolas brasileiras. E, em relação ao sexo temos nas quatro escolas estudadas maior prevalência de raparigas que relatam esta agressão. Em relação ao escalão etário temos nas quatro escolas estudadas maior prevalência nos 13 anos e menor prevalência nas escolas portuguesas nos 10 anos, nas duas escolas brasileiras, sem relato de agressão nos 10 anos.

Em relação a ocorrência de agressão onde foi relatado ter rejeitado um colega, temos mais prevalência nas escolas brasileiras. E, em relação ao sexo, temos nas quatro escolas estudadas maior prevalência entre as raparigas que relataram mais esta agressão. Em relação ao escalão etário temos nas quatro escolas estudadas maior prevalência nos 13 anos e menor prevalência nas escolas portuguesas nos 10 anos, nas duas escolas brasileiras, sem relato de agressão nos 10 anos.

Em relação a ocorrência de agressão onde foi relatado ter dito nomes que ofendem e ridicularizam um colega, temos maior prevalência nas escolas portuguesas. E, em relação ao sexo, temos nas duas escolas portuguesas maior prevalência entre os rapazes, nas duas escolas brasileiras entre as raparigas. Em relação ao escalão etário temos nas quatro escolas estudadas maior prevalência nos 13 anos e menor prevalência nas escolas portuguesas nos 15 anos, nas duas escolas brasileiras, sem relato de agressão nos 10 anos.

Em relação a ocorrência de agressão onde foi relatado ter impedido um colega de participar de atividades, não temos uma diferença significativa entre as quatro escolas e em relação ao sexo, temos nas escolas portuguesas maior prevalência entre os rapazes e nas escolas brasileiras entre as raparigas. Em relação ao escalão etário temos nas duas escolas portuguesas maior prevalência nos 10,11,13 e 14 anos e menor prevalência nos 12 anos, nas duas escolas brasileiras temos maior prevalência nos 12 e 13 anos e sem relato de agressão nos 10 e 11 anos.

Em relação a ocorrência de agressão onde foi relatado ter escondido coisas de um colega, temos maior prevalência nas duas escolas brasileiras. E, em relação ao sexo, temos nas quatro escolas estudadas maior prevalência entre os rapazes. Em relação ao escalão etário, nas duas escolas portuguesas maior prevalência nos 11, 12 e 13 anos e sem relatos de agressão nos 10 anos, nas duas escolas brasileiras maior prevalência nos 13 e 14 anos e sem relato de agressão nos 10 anos.

CAPÍTULO 10

OBSERVADORES

Capítulo 10. Observadores

10.1. O observador

Em ambientes em que a violência e o medo se instalam de forma sutil ou aberta, impera a lei do silêncio e a lei do mais forte, até quando se trata de pequenos e esporádicos episódios. A lei do mais forte não se legitima apenas pela ameaça da violência, é também alimentada por uma cultura que preza o considerado mais forte, o vencedor, desprezando o que perde, o que apanha, o que é humilhado. Assim testemunhas e vítimas não comentam o visto, o sabido, por temor da represália ou de ser estigmatizado.

Revela-se, ainda, a vulnerabilidade dos mais fracos, decorrente da intimidação física, verbal e psicológica, banalizando a violência e:

Fazendo com que os diferentes atores se sintam desprotegidos e quase culpados. Isso implica, por sua vez, a sensação de insegurança, desordem e de impunidade, o desprestígio da ordenação do público escola (Abramovay, 2005, pp. 265-266).

A indisciplina, a violência, o bullying podem colaborar para a deterioração das relações entre os atores escolares como também pode constituir-se em um conflito positivo que adverte para a importância de rever rumos e rotas escolares, atentando aos pedidos de atenção e de crítica implícita à escola que fazem os alunos.

Assumir uma postura positiva depende da sensibilidade dos professores, de suas respostas e da abertura da escola para ouvir e aprender os tipos de comunicação e sinais que emitem os alunos nas situações vivenciadas.

Os observadores são aqueles alunos que testemunham as ações dos agressores contra as vítimas, mas não toma qualquer atitude em relação a isso, na maioria das vezes, não saem em defesa do agredido, tampouco se juntam aos agressores. Estes

podem ser divididos em três grupos: os observadores passivos, os observadores ativos e os observadores neutros.

Os observadores passivos assumem esta postura por medo absoluto de se tornarem a próxima vítima. Algumas vezes chegam até a receber ameaças do tipo “Fique na sua ou vai sobrar para você”. Eles não concordam com as atitudes dos agressores, no entanto, ficam sem reação para tomar qualquer atitude em defesa das vítimas. Para Silva (2010), estes alunos são:

Aqueles que presenciam cenas de violência ou que trazem embaraços aos colegas estão propensos a sofrer as consequências psíquicas, uma vez que as suas estruturas psicológicas também são frágeis (p.46).

Os observadores ativos são alunos que, apesar de não participarem ativamente dos ataques contra as vítimas, manifestam “apoio moral” aos agressores, com risadas e palavras de incentivo. Não se envolvem diretamente, mas isso não significa, em absoluto, que deixam de se divertir com o que veem. Silva (2010, p.46), destaca que, estes alunos:

Misturados aos espectadores podemos encontrar os verdadeiros articuladores dos ataques, perfeitamente “camuflados” de bons moços. Eles tramaram tudo e, agora, estão apenas observando e se divertindo ao verem o circo pegar fogo.

Os observadores neutros são alunos que, por uma questão sociocultural (advindo de lares desestruturados ou de comunidades em que a violência faz parte do cotidiano), não demonstram sensibilidade por situações de violência e agressividade que presenciam na escola. Eles segundo Silva (2010, p.46):

São acometidos por uma “anestesia emocional”, em função do próprio contexto social no qual estão inseridos.

Seja como for, os observadores, em sua grande maioria, se omitem em face dos ataques dos agressores. Vale a pena salientar que a omissão, nesses casos, também se configura em ação imoral e/ou criminosa. A omissão só faz alimentar a impunidade e contribuir para o crescimento da violência por parte de quem a pratica, ajudando a fechar a ciranda perversa dos atos de agressão.

10.2. Prática de violência na escola em que foi observador

Tabela 21

Distribuição dos pesquisados sobre a prática de violência na sua escola em que foi observador

Geral Portugal e Brasil (4 escolas)

Observador	Ocorrência	Portugal	Brasil	%	Sexo				Escala etário					
	N				Rapaz	%	Rapariga	%	10 anos	11 anos	12anos	13anos	14anos	15anos ou mais
Sim	908	493	415	91%	404	44%	505	56%	95	172	183	241	125	92
Não	91	75	16	9%	50	55%	41	45%	9	21	17	18	13	13
Total	999	568	431	100%	454	100%	546	100%	104	193	200	259	138	105

Fonte: *Inquérito Representações e Práticas de Violência nas Escolas – 2011 a 2013*

Violência nas escolas
As representações e práticas de violência em
duas escolas em Portugal e duas escolas no Brasil.

Tabela 22

Distribuição dos pesquisados sobre a prática de violência na sua escola em que foi observador – por número de ocorrências

Geral Portugal e Brasil (4 escolas)

Atos frequentes	Ocorrência N	Sexo					Escala etário					
		%	Rapaz	%	Rapariga	%	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos ou mais
Roubarem as coisas de um colega	208	5,20%	97	5,60%	111	5%	14	31	46	64	23	30
Estragarem as coisas de um colega	281	7%	118	6,80%	163	7,20%	19	40	63	85	41	33
Esconderem as coisas de um colega	413	10,40%	170	9,90%	243	10,80%	19	67	82	141	60	44
Ameaçarem um colega para lhe meter medo	324	8,20%	156	9,10%	168	7,40%	26	54	73	95	41	35
Baterem em um colega	552	13,90%	235	13,70%	317	14%	63	95	114	148	75	57
Ignorarem um colega	291	7,30%	122	7,10%	169	7,50%	22	46	65	97	36	25
Falarem mal de um colega	520	13,10%	200	11,70%	320	14,20%	53	92	107	165	58	47
Rejeitarem um colega	264	6,60%	106	5,80%	158	7%	22	43	54	82	39	24
Insultarem e ridicularizarem um colega	351	8,80%	146	8,50%	205	9,10%	25	56	72	110	51	37
Um colega ser impedido de participar de atividades	151	3,80%	72	4,20%	79	3,50%	13	24	29	49	21	15
Dizerem nomes que ofenderem e ridicularizam um colega	376	9,50%	160	9,30%	216	9,60%	39	71	71	104	51	40
Intimidarem um colega com frases de caráter sexual	153	3,90%	81	4,70%	72	3,30%	5	32	22	56	19	19
Obrigarem com armas, um colega fazer coisas que não quer.	32	1%	18	1%	14	0,60%	0	7	6	8	6	5
Ameaçarem um colega com algum tipo de arma. Qual?	50	1,30%	32	1,80%	18	0,80%	3	6	1	15	13	12
TOTAL	3966	100%	1713	100%	2253	100%	323	664	805	1219	534	423

Fonte: *Inquérito Representações e Práticas de Violência nas Escolas – 2011 a 2013*

Violência nas escolas
As representações e práticas de violência em
duas escolas em Portugal e duas escolas no Brasil.

Tabela 23

Distribuição dos pesquisados sobre a prática de violência na sua escola em que foi observador

Portugal (Escolas 1 Escola Básica 2,3 de Marvila e 2 Agrupamento de Escolas Delfim dos Santos)

Atos frequentes	Ocorrência N	%	Sexo				Escala etária					
			Rapaz	%	Rapariga	%	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos ou mais
Roubarem as coisas de um colega	109	4,90%	61	6%	48	4%	14	21	19	19	15	21
Estragarem as coisas de um colega	152	6,90%	71	7%	81	7%	18	31	35	25	26	17
Esconderem as coisas de um colega	189	8,60%	85	8,30%	104	9%	16	45	46	30	30	22
Ameaçarem um colega para lhe meter medo	196	8,90%	100	9,70%	96	8%	25	47	44	31	27	22
Baterem em um colega	318	14,40%	146	14,20%	172	15%	60	71	72	51	37	27
Ignorarem um colega	153	7%	65	6,30%	88	7%	21	33	37	30	17	15
Falarem mal de um colega	285	12,90%	120	11,70%	165	14%	48	66	65	51	30	25
Rejeitarem um colega	151	6,80%	66	6,40%	85	7%	18	34	32	28	22	17
Insultarem e ridicularizarem um colega	216	9,70%	92	8,90%	124	10%	24	51	44	42	33	22
Um colega ser impedido de participar de atividades	86	3,90%	43	4,20%	43	4%	12	17	17	19	11	10
Dizerem nomes que ofenderem e ridicularizam um colega	227	10,30%	103	10%	124	10%	35	58	41	35	34	24
Intimidarem um colega com frases de caráter sexual	83	3,70%	49	4,80%	34	3%	5	22	13	22	10	11
Obrigarem com armas, um colega fazer coisas que não quer.	26	1,20%	15	1,50%	11	1%	0	6	6	5	4	5
Ameaçarem um colega com algum tipo de arma. Qual?	18	0,80%	10	1%	8	1%	3	6	1	3	3	2
TOTAL	2209	100%	1026	100%	1183	100%	299	508	472	391	299	240

Fonte: *Inquérito Representações e Práticas de Violência nas Escolas – 2011 a 2013*

Violência nas escolas
As representações e práticas de violência em
duas escolas em Portugal e duas escolas no Brasil.

Tabela 24

Distribuição dos pesquisados sobre a prática de violência na sua escola em que foi observador

Brasil (Escolas 3 Escola Estadual Presidente Juscelino Kubistchek de Oliveira e 4 Escola Estadual Coronel Paiva)

Atos frequentes	Ocorrência N	%	Sexo				Escala etária					
			Rapaz	%	Rapariga	%	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos ou mais
Roubarem as coisas de um colega	99	5,70%	36	5%	63	6%	0	10	27	45	8	9
Estragarem as coisas de um colega	129	7,40%	47	7%	82	8%	1	9	28	60	15	16
Esconderem as coisas de um colega	224	12,80%	85	12%	139	13%	3	22	36	112	30	22
Ameaçarem um colega para lhe meter medo	128	7,20%	56	8%	72	7%	1	7	29	64	14	13
Baterem em um colega	234	13,30%	89	13%	145	14%	3	24	42	98	38	30
Ignorarem um colega	138	7,80%	57	8%	81	8%	1	13	28	67	19	10
Falarem mal de um colega	235	13,40%	80	12%	155	14%	5	26	42	112	28	22
Rejeitarem um colega	113	6,40%	40	6%	73	7%	4	9	22	54	17	7
Insultarem e ridicularizarem um colega	135	7,70%	54	8%	81	8%	1	5	28	68	18	15
Um colega ser impedido de participar de atividades	65	3,70%	29	4%	36	3%	1	7	12	30	10	5
Dizerem nomes que ofenderem e ridicularizam um colega	149	8,50%	57	8%	92	9%	4	13	30	69	17	16
Intimidarem um colega com frases de caráter sexual	70	4%	32	5%	38	4%	0	10	9	34	9	8
Obrigarem com armas, um colega fazer coisas que não quer.	6	0,30%	3	0%	3	0%	0	1	0	3	2	0
Ameaçarem um colega com algum tipo de arma. Qual?	32	1,80%	22	3%	10	1%	0	0	0	12	10	10
TOTAL	1757	100%	687	100%	1070	100%	24	156	333	828	235	183

Fonte: Inquérito Representações e Práticas de Violência nas Escolas – 2011 a 2013

Analisando a partir das práticas de violências que ocorrem diariamente na escola, perguntamos aos adolescentes questões sobre a prática de violência na escola em que possivelmente foram observadores. Segundo estes atores:

“Alunos brigam, xingam e ofendem uns aos outros sem pensar nas consequências que podem acontecer depois”. (N.785, 11 anos - Quest. 39)

Destes 908 (91%) alunos disseram ter sido observadores, 404 (44%) rapazes e 505 (56%) raparigas. Em relação ao escalão etário temos maior prevalência na idade dos 13 anos 241 (26,8%), 12 anos 183 (20,1%), 11 anos 172 (18,9%), 14 anos 125 (13,4%), 10 anos 95 (10,5%), 15 anos 92 (10,3%).

Tal situação corresponde a prática de violência na escola em que possivelmente foi observador, relativamente ao país. Em relação aos que disseram ser observadores, temos abaixo do esperado para as escolas observadas em Portugal e acima do esperado para as escolas observadas no Brasil. ($\chi^2 = 27,440$; gl= 2; $p=0,000$).

Neste sentido, perguntamos aos mesmos, quais eram as práticas de violência que observaram nas suas escolas e quais os comportamentos analisados que poderiam estar sendo praticados nas escolas e que foram observados pelos adolescentes, foram: roubarem as coisas de um colega, estragarem as coisas de um colega, esconderem as coisas de um colega, ameaçarem um colega, baterem em um colega, ignorarem um colega, falarem mal de um colega, rejeitarem um colega, insultarem um colega, um colega ser impedido de participar das atividades, dizerem nomes que ofendem e ridicularizam um colega, intimidar um colega com frases de carácter sexual, obrigarem com armas um colega a fazer coisas que não queria, ameaçarem um colega com algum tipo de arma e outras situações que poderiam ter acontecido no contexto escolar. Tivemos um total de 3.966 ocorrências observadas de agressão nas escolas pesquisadas. Nesta sessão era possível marcar mais de uma situação de observador.

10.2.1. Roubarem as coisas de um colega

Na situação de observador, em que o aluno diz ter observado roubarem as coisas de um colega, temos 208 (25,2%) alunos da amostra que disseram terem observado esta prática, destes 97 (45,6%) eram rapazes e 111 (53,5%) raparigas. A idade mais frequente para os observadores corresponde aos 13 anos, onde observamos 64 (30,7%) observadores, seguido pelas idades dos 12 anos 46 (22,1%), 11

anos 31 (14,9%), 15 anos 30 (14,5%), 14 anos 23 (11%), e 10 anos 14 (6,8%) observadores de práticas de violência na escola.

Quando comparamos as escolas estudadas, vemos que esta prática acontece mais nas escolas 1 e 2, com 109 (52,4%) observadores e nas escolas 3 e 4, 99 (47,6%) observadores de violência. Em comparação ao sexo, nas quatro escolas estudadas vemos uma maior prevalência de observadores, nas escolas 1 e 2, entre os rapazes 61(55,9%) que se disseram observadores em relação a 48 (44%) raparigas observadoras. Nas escolas 3 e 4, temos maior prevalência de raparigas 63 (6%) casos de observação em relação aos rapazes 36 (5%) observadores. Quando comparado os escalões etários dos observadores, temos maior prevalência nas escolas 1 e 2 na idade dos 11 e 15 anos com 21 (19,3%) observadores, seguido das idades dos, 12 e 13 anos 19 (17,4%), 14 anos 15 (13,8%) e 10 anos 14 (12,8%) observadores. Nas escolas 3 e 4 temos maior prevalência de agressores na idade dos 13 anos com 45 (45,4%) observadores, seguido das idades dos 12 anos 27 (27,4%), 11 anos 10 (10,2%), 14 anos 8 (8%), 15 anos 9 (9%) observadores e nenhum relato na idade dos 10 anos.

Tal situação corresponde ao grau de observador em que presenciou roubar as coisas de um colega, relativamente ao país. Em relação a esta prática temos abaixo do esperado para as escolas observadas em Portugal e acima do esperado para as escolas observadas no Brasil ($X^2 = 1,989$; $gl = 1$; $p = 0,000$).

10.2.2. Estragarem as coisas de um colega

Na situação de observador, em que o aluno diz ter observado estragarem as coisas de um colega, temos 281 (28,1%) alunos da amostra que disseram terem observado esta prática, destes 118(41,9%) eram rapazes e 163 (58,1%) raparigas. A idade mais frequente para os observadores corresponde aos 13 anos, onde observamos 85 (30,2%) observadores, seguido pelas idades dos 12 anos 63 (22,4%), 14 anos 41 (14,6%), 12 anos 40 (14,2%), 15 anos 33 (11,8%) e 10 anos 19 (6,8%) observadores de práticas de violência na escola.

Quando comparamos as escolas estudadas, vemos que esta prática acontece mais nas escolas 1 e 2, com 152 (54%) observadores e nas escolas 3 e 4, 129 (46%) observadores de violência. Em comparação ao sexo, nas quatro escolas estudadas vemos uma maior prevalência de observadores, nas escolas 1 e 2, entre os raparigas 81(53,3%) que se disseram observadores em relação a 71 (46,7%) rapazes observadores. Nas escolas 3 e 4, temos maior prevalência de raparigas 82 (63,5%) casos de observação em relação aos rapazes 47 (36,5%) observadores. Quando comparado os escalões etários dos observadores, temos maior prevalência nas escolas 1 e 2 na idade dos 12 anos com 35 (23%)observadores, seguido das idades dos, 11 anos 31 (20,4%), 14 anos 26 (17,1%), 13 anos 25 (16,4%), 10 anos 18 (11,8%) e 15 anos 17 (11,3%). Nas escolas 3 e 4 temos maior prevalência de agressores na idade dos 13 anos com 60 (46,5%) observadores, seguido das idades dos 12 anos 28 (21,7%), 15 anos 16 (12,4%), 14 anos 15 (11,6%), 11 anos 9 (7%) e 10 anos 1 (0,7%).

Tal situação corresponde ao grau de observador em que presenciou estragarem as coisas de um colega, relativamente ao país. Em relação a esta prática temos abaixo do esperado para as escolas observadas em Portugal e acima do esperado para as escolas observadas no Brasil ($X^2 = 1060$; $gl = 1$; $p = 0,000$).

10.2.3. Esconderem as coisas de um colega

Na situação de observador, em que o aluno diz ter observado esconderem as coisas de um colega, temos 413 (41,3%) alunos da amostra que disseram terem observado esta prática, destes 170 (41,2%) eram rapazes e 243 (58,5%) raparigas. A idade mais frequente para os observadores corresponde aos 13 anos, onde observamos 141 (34,1%) observadores, seguido pelas idades dos 12 anos 82 (19,8%), 11 anos 67 (16,3%), 14 anos 60 (14,5%), 15 anos 44 (10,6%) e 10 anos 19 (4,7%) observadores de práticas de violência na escola.

Quando comparamos as escolas estudadas, vemos que esta prática acontece mais nas escolas 3 e 4, com 224 (54,2%) observadores e nas escolas 1e 2, 189 (45,8%)

observadores de violência. Em comparação ao sexo, nas quatro escolas estudadas vemos uma maior prevalência de observadores, nas escolas 1 e 2, entre os raparigas 104 (55%) que se disseram observadores em relação a 85 (45%) rapazes observadores. Nas escolas 3 e 4, temos maior prevalência de raparigas 139 (62%) casos de observação em relação aos rapazes 85 (38%) alunos observadores. Quando comparado os escalões etários dos observadores, temos maior prevalência nas escolas 1 e 2 na idade dos 12 anos com 46 (24,3%) observadores, seguido das idades dos, 11 anos 45 (23,8%), 13 e 14 anos 30 (15,9%), 15 anos 22 (11,6%) e 10 anos 16 (8,5%). Nas escolas 3 e 4 temos maior prevalência de agressores na idade dos 13 anos com 112 (50%) observadores, seguido das idades dos 12 anos 36 (16%), 14 anos 30 (13,3%), 11 e 15 anos 22 (9,7%) e 10 anos 3 (1,3%) observadores.

Tal situação corresponde ao grau de observador em que presenciou esconderem as coisas de um colega, relativamente ao país. Em relação a esta prática temos abaixo do esperado para as escolas observadas em Portugal e acima do esperado para as escolas observadas no Brasil ($\chi^2 = 32,237$; gl= 1; $p=0,000$).

10.2.4. Ameaçarem um colega

Na situação de observador, em que o aluno diz ter observado ameaçarem um colega, temos 324 (8,2%) alunos da amostra que disseram terem observado esta prática, destes 156 (48,1%) eram rapazes e 168 (51,9%) raparigas. A idade mais frequente para os observadores corresponde aos 13 anos, onde observamos 95 (29,3%) observadores, seguido pelas idades dos 12 anos 73 (22,6%), 11 anos 54 (16,6%), 14 anos 41 (12,6%), 15 anos 35 (10,9%) e 10 anos 26 (8%) observadores de práticas de violência na escola.

Quando comparamos as escolas estudadas, vemos que esta prática acontece mais nas escolas 1 e 2, com 196 (60,5%) observadores e nas escolas 3 e 4, 128 (39,5%) observadores de violência. Em comparação ao sexo, nas quatro escolas estudadas vemos uma maior prevalência de observadores, nas escolas 1 e 2, entre os rapazes 100

(51%) que se disseram observadores em relação a 96 (49%) raparigas observadoras. Nas escolas 3 e 4, temos maior prevalência de raparigas 72 (56,2%) casos de observação em relação aos rapazes 56 (43,8%) alunos observadores. Quando comparado os escalões etários dos observadores, temos maior prevalência nas escolas 1 e 2 na idade dos 11 anos com 47 (23,9%) observadores, seguido das idades dos, 12 anos 44 (22,5%), 13 anos 31 (15,8%), 14 anos 27 (13,8%), 10 anos 25 (12,8%) e 15 anos 22 (11,2%). Nas escolas 3 e 4 temos maior prevalência de agressores na idade dos 13 anos com 64 (50%) observadores, seguido das idades dos 12 anos 29 (22,6%), 14 anos 14 (10,9%), 15 anos 13 (10,2%), 11 anos 7 (5,5%) e 10 anos 1 (0,8%) observadores.

Tal situação corresponde ao grau de observador em que presenciou ameaçarem um colega, relativamente ao país. Em relação a esta prática temos acima do esperado para as escolas observadas em Portugal e abaixo do esperado para as escolas observadas no Brasil ($\chi^2 = 3,361$; gl= 1; $p=0,000$).

10.2.5. Baterem em um colega

Na situação de observador, em que o aluno diz ter observado baterem em um colega, temos 552 (55,2%) alunos da amostra que disseram terem observado esta prática, destes 235 (42,6%) eram rapazes e 317 (57,4%) raparigas. A idade mais frequente para os observadores corresponde aos 13 anos, onde observamos 148 (26,8%) observadores, seguido pelas idades dos 12 anos 114 (20,7%), 11 anos 95 (17,2%), 14 anos 75 (13,6%), 10 anos 63 (11,4%) e 15 anos 57 (10,3%) observadores de práticas de violência na escola.

Quando comparamos as escolas estudadas, vemos que esta prática acontece mais nas escolas 1 e 2, com 318 (57,6%) observadores e nas escolas 3 e 4, 234 (42,4%) observadores de violência. Em comparação ao sexo, nas quatro escolas estudadas vemos uma maior prevalência de observadores, nas escolas 1 e 2, entre as raparigas 172 (54%) que se disseram observadoras em relação a 146 (46%) rapazes observadores. Nas escolas 3 e 4, temos maior prevalência de raparigas 145 (61,9%)

casos de observação em relação aos rapazes 89 (38,1%) observadores. Quando comparado os escalões etários dos observadores, temos maior prevalência nas escolas 1 e 2 na idade dos 12 anos com 72 (22,6%) observadores, seguido das idades dos, 11 anos 71 (22,3%) observadores, 10 anos 60 (18,8%) observadores, 13 anos 51 (16%) observadores, 14 anos 37 (11,7%) observadores e 15 anos 27 (8,6%) observadores. Nas escolas 3 e 4 temos maior prevalência de agressores na idade dos 13 anos com 98 (41,9%) observadores, seguido das idades dos 12 anos 42 (17,9%) observadores, 14 anos 38 (16,1%) observadores, 15 anos 30 (12,7%) observadores, 11 anos 24 (10,2%) observadores e 10 anos 3 (1,2%) observadores.

Tal situação corresponde ao grau de observador em que presenciou baterem em um colega, relativamente ao país. Em relação a esta prática temos acima do esperado para as escolas observadas em Portugal e abaixo do esperado para as escolas observadas no Brasil ($\chi^2 = 0,533$; gl= 1; $p=0,000$).

10.2.6. Ignorarem um colega

Na situação de observador, em que o aluno diz ter visto ignorarem um colega, temos 291 (29,1%) alunos da amostra que disseram terem observado esta prática, destes 122 (41,9%) eram rapazes e 169 (58,1%) raparigas. A idade mais frequente para os observadores corresponde aos 13 anos, onde observamos 97 (33,3%) observadores, seguido pelas idades dos 12 anos 65 (22,3%), 11 anos 46 (15,8%), 14 anos 36 (12,4%), 15 anos 25 (8,6%), e 10 anos 22 (7,6%) observadores de práticas de violência na escola.

Quando comparamos as escolas estudadas, vemos que esta prática acontece mais nas escolas 1 e 2, com 153 (52,5%) observadores e nas escolas 3 e 4, 138 (47,5%) observadores de violência. Em comparação ao sexo, nas quatro escolas estudadas vemos uma maior prevalência de observadores, nas escolas 1 e 2, entre as raparigas 88 (57,5%) que se disseram observadoras em relação a 65 (42,5%) rapazes observadores. Nas escolas 3 e 4, temos maior prevalência de raparigas 81 (58,6%) casos de

observação em relação aos rapazes 57 (41,4%) observadores. Quando comparado os escalões etários dos observadores, temos maior prevalência nas escolas 1 e 2 na idade dos 12 anos com 37 (24,2%) observadores, seguido das idades dos, 11 anos 33 (21,6%) observadores, 13 anos 30 (19,6%) observadores, 10 anos 21 (13,7%) observadores, 14 anos 17 (11,1%) observadores e 15 anos 15 (9,8%) observadores. Nas escolas 3 e 4 temos maior prevalência de agressores na idade dos 13 anos com 67 (48,5%) observadores, seguido das idades dos 12 anos 28 (20,2%) observadores, 14 anos 19 (13,8%) observadores, 11 anos 13 (9,5%) observadores, 15 anos 10 (7,3%) observadores e 10 anos 1 (0,7%) observador.

Tal situação corresponde ao grau de observador em que presenciou ignorarem um colega, relativamente ao país. Em relação a esta prática temos abaixo do esperado para as escolas observadas em Portugal e acima do esperado para as escolas observadas no Brasil ($\chi^2 = 3,266$; $gl = 2$; $p = 0,000$).

10.2.7. Falarem mal de um colega

Na situação de observador, em que o aluno diz ter observado falarem mal de um colega, temos 520 (52%) alunos da amostra que disseram terem observado esta prática, destes 200 (38,5%) eram rapazes e 320 (61,5%) raparigas. A idade mais frequente para os observadores corresponde aos 13 anos, onde observamos 165 (31,7%) observadores, seguido pelas idades dos 12 anos 107 (20,5%), 11 anos 92 (17,6%), 14 anos 58 (11,1%), 10 anos 53 (10,1%) e 15 anos 47 (9%) observadores de práticas de violência na escola.

Quando comparamos as escolas estudadas, vemos que esta prática acontece mais nas escolas 1 e 2, com 285 (54,8%) observadores e nas escolas 3 e 4, 235 (45,2%) observadores de violência. Em comparação ao sexo, nas quatro escolas estudadas vemos uma maior prevalência de observadores, nas escolas 1 e 2, entre as raparigas 165 (57,9%) que se disseram observadoras em relação a 120 (42,1%) rapazes observadores. Nas escolas 3 e 4, temos maior prevalência de raparigas 155 (65,9%)

casos de observação em relação aos rapazes 80 (34,1%) observadores. Quando comparado os escalões etários dos observadores, temos maior prevalência nas escolas 1 e 2 na idade dos 11 anos com 66 (23,2%) observadores, seguido das idades dos, 12 anos 65 (22,9%) observadores, 13 anos 51 (17,9%) observadores, 10 anos 48 (16,8%) observadores e 14 anos 30 (10,5%) observadores e 15 anos 25 (8,7%) observadores. Nas escolas 3 e 4 temos maior prevalência de agressores na idade dos 13 anos com 112 (50%) observadores, seguido das idades dos 12 anos 36 (16%) observadores, 14 anos 30 (13,3%) observadores, 11 e 15 anos 22 (9,7%) observadores e 10 anos 3 (1,3%) observadores.

Tal situação corresponde ao grau de observador em que presenciou falarem mal de um colega, relativamente ao país. Em relação a esta prática temos abaixo do esperado para as escolas observadas em Portugal e acima do esperado para as escolas observadas no Brasil ($\chi^2 = 1,392$; gl= 1; $p=0,000$).

10.2.8. Rejeitarem um colega

Na situação de observador, em que o aluno diz ter observado rejeitarem um colega, temos 264 (26,4%) alunos da amostra que disseram terem observado esta prática, destes 106 (40,1%) eram rapazes e 158 (59,9%) raparigas. A idade mais frequente para os observadores corresponde aos 13 anos, onde observamos 82 (31%) observadores, seguido pelas idades dos 12 anos 54 (20,5%), 11 anos 43 (16,3%), 14 anos 39 (14,8%), 15 anos 24 (9%) e 10 anos 22 (8,4%) observadores de práticas de violência na escola.

Quando comparamos as escolas estudadas, vemos que esta prática acontece mais nas escolas 1 e 2, com 151 (57,2%) observadores e nas escolas 3 e 4, 113 (42,8%) observadores de violência. Em comparação ao sexo, nas quatro escolas estudadas vemos uma maior prevalência de observadores, nas escolas 1 e 2, entre as raparigas 85 (56,3%) que se disseram observadoras em relação a 66 (43,7%) rapazes observadores. Nas escolas 3 e 4, temos maior prevalência de raparigas 73 (64,6%) casos de

observação em relação aos rapazes 40 (35,4%) observadores. Quando comparado os escalões etários dos observadores, temos maior prevalência nas escolas 1 e 2 na idade dos 11 anos com 34 (22,5%) observadores, seguido das idades dos, 12 anos 32 (21,2%) observadores, 13 anos 28 (18,5%) observadores, 14 anos 22 (14,5%) observadores, 10 anos 18 (12%) observadores e 15 anos 17 (11,3%) observadores. Nas escolas 3 e 4 temos maior prevalência de agressores na idade dos 13 anos com 54 (47,8%) observadores, seguido das idades dos 12 anos 22 (19,5%) observadores, 14 anos 17 (15%) observadores, 11 anos 9 (8%) observadores, 15 anos 7 (6,2%) observadores e 10 anos 4 (3,5%) observadores.

Tal situação corresponde ao grau de observador em que presenciou rejeitarem um colega, relativamente ao país. Em relação a esta prática temos acima do esperado para as escolas observadas em Portugal e abaixo do esperado para as escolas observadas no Brasil ($\chi^2 = 0,093$; gl= 1; $p=0,000$).

10.2.9. Insultarem um colega

Na situação de observador, em que o aluno diz ter observado insultarem um colega, temos 351 (35,1%) alunos da amostra que disseram terem observado esta prática, destes 146 (41,6%) eram rapazes e 205 (58,4%) raparigas. A idade mais frequente para os observadores corresponde aos 13 anos, onde observamos 110 (31,3%) observadores, seguido pelas idades dos 12 anos 72 (20,5%), 11 anos 56 (16%), 14 anos 51 (14,5%), 15 anos 37 (10,5%) e 10 anos 25 (7,2%) observadores de práticas de violência na escola.

Quando comparamos as escolas estudadas, vemos que esta prática acontece mais nas escolas 1 e 2, com 216 (61,5%) observadores e nas escolas 3 e 4, 135 (38,5%) observadores de violência. Em comparação ao sexo, nas quatro escolas estudadas vemos uma maior prevalência de observadores, nas escolas 1 e 2, entre as raparigas 124 (57,5%) que se disseram observadoras em relação a 92 (42,5%) rapazes observadores. Nas escolas 3 e 4, temos maior prevalência de raparigas 81 (60%) casos

de observação em relação aos rapazes 54 (40%) observadores. Quando comparado os escalões etários dos observadores, temos maior prevalência nas escolas 1 e 2 na idade dos 11 anos com 51 (23,6%) observadores, seguido das idades dos, 12 anos 44 (20,4%) observadores, 13 anos 42 (19,4%) observadores, 14 anos 33 (15,3%) observadores, 10 anos 24 (11,1%) observadores e 15 anos 22 (10,2%) observadores. Nas escolas 3 e 4 temos maior prevalência de agressores na idade dos 13 anos com 68 (50,3%) observadores, seguido das idades dos 12 anos 28 (20,7%) observadores, 14 anos 18 (13,4%) observadores, 15 anos 15 (11,1%) observadores, 11 anos 5 (3,8%) observadores e 10 anos 1 (0,7%) observador.

Tal situação corresponde ao grau de observador em que presenciou insultarem um colega, relativamente ao país. Em relação a esta prática temos acima do esperado para as escolas observadas em Portugal e abaixo do esperado para as escolas observadas no Brasil ($\chi^2 = 5,256$; $gl = 1$; $p = 0,000$).

10.2.10. Um colega ser impedido de participar das atividades

Na situação de observador, em que o aluno diz ter observado um colega ser impedido de participar de atividades, temos 151 (15,1%) alunos da amostra que disseram terem observado esta prática, destes 72 (47,7%) eram rapazes e 79 (52,3%) raparigas. A idade mais frequente para os observadores corresponde aos 13 anos, onde observamos 49 (32,4%) observadores, seguido pelas idades dos 12 anos 29 (19,2%), 11 anos 24 (15,9%), 14 anos 21 (13,9%), 15 anos 15 (9,9%) e 10 anos 13 (8,7%) observadores de práticas de violência na escola.

Quando comparamos as escolas estudadas, vemos que esta prática acontece mais nas escolas 1 e 2, com 86 (56,9%) observadores e nas escolas 3 e 4, 65 (43,1%) observadores de violência. Em comparação ao sexo, nas quatro escolas estudadas vemos que nas escolas 1 e 2, tanto rapazes quanto as raparigas disseram em igual número serem observadores de violência 43 (50%). Nas escolas 3 e 4, temos maior prevalência de raparigas 36 (62%) casos de observação em relação aos rapazes 29

(38%) observadores. Quando comparado os escalões etários dos observadores, temos maior prevalência nas escolas 1 e 2 na idade dos 13 anos com 19 (22%) observadores, seguido das idades dos, 11 e 12 anos 17 (19,8%) observadores, 10 anos 12 (14%) observadores, 14 anos 11 (12,8%) observadores e 15 anos 10 (11,6%) observadores. Nas escolas 3 e 4 temos maior prevalência de agressores na idade dos 13 anos com 30 (46,2%) observadores, seguido das idades dos 12 anos 12 (18,5%) observadores, 14 anos 10 (15,4%) observadores, 11 anos 7 (10,7%) observadores e 15 anos 5 (7,7%) observadores e 10 anos 1 (1,5%) observador.

Tal situação corresponde ao grau de observador em que presenciou um colega ser impedido de participar de atividades, relativamente ao país. Em relação a esta prática temos acima do esperado para as escolas observadas em Portugal e abaixo do esperado para as escolas observadas no Brasil ($\chi^2 = 0,796$; gl= 2; $p=0,000$).

10.2.11. Dizerem nomes que ofendem e ridicularizam um colega

Na situação de observador, em que o aluno diz ter observado dizerem nomes que ofendem e ridicularizam um colega, temos 376 (37,6%) alunos da amostra que disseram terem observado esta prática, destes 160 (42,5%) eram rapazes e 216 (57,5%) raparigas. A idade mais frequente para os observadores corresponde aos 13 anos, onde observamos 104 (27,6%) observadores, seguido pelas idades dos 11 e 12 anos 71 (18,9%), 14 anos 51 (13,6%), 15 anos 40 (10,6%) e 10 anos 39 (10,4%) observadores de práticas de violência na escola.

Quando comparamos as escolas estudadas, vemos que esta prática acontece mais nas escolas 1 e 2, com 227 (60,3%) observadores e nas escolas 3 e 4, 149 (39,7%) observadores de violência. Em comparação ao sexo, nas quatro escolas estudadas vemos uma maior prevalência de observadores, nas escolas 1 e 2, entre as raparigas 124 (54,6%) que se disseram observadoras em relação a 103 (45,4%) rapazes observadores. Nas escolas 3 e 4, temos maior prevalência de raparigas 92 (61,7%) casos de observação em relação aos rapazes 57 (38,3%) observadores. Quando

comparado os escalões etários dos observadores, temos maior prevalência nas escolas 1 e 2 na idade dos 11 anos com 58 (25,5%) observadores, seguido das idades dos, 12 anos 41 (18%) observadores, 10 e 13 anos 35 (15,4%) observadores, 14 anos 34 (15%) observadores e 15 anos 24 (10,7%) observadores. Nas escolas 3 e 4 temos maior prevalência de agressores na idade dos 13 anos com 69 (46,3%) observadores, seguido das idades dos 12 anos 30 (20,1%) observadores, 14 anos 17 (11,4%) observadores, 15 anos 16 (10,7%) observadores, 11 anos 13 (8,7%) observadores e 10 anos 4 (2,8%) observadores.

Tal situação corresponde ao grau de observador em que presenciou dizerem nomes que ofendem e ridicularizam um colega, relativamente ao país. Em relação a esta prática temos acima do esperado para as escolas observadas em Portugal e abaixo do esperado para as escolas observadas no Brasil ($\chi^2 = 3,454$; gl= 1; $p=0,000$).

10.2.12. Intimidar um colega com frases de carácter sexual

Na situação de observador, em que o aluno diz ter observado intimidarem um colega com frases de carácter sexual, temos 153 (15,3%) alunos da amostra que disseram terem observado esta prática, destes 81 (53%) eram rapazes e 72 (47%) raparigas. A idade mais frequente para os observadores corresponde aos 13 anos, onde observamos 56 (36,6%) observadores, seguido pelas idades dos 11 anos 32 (20,9%), 12 anos 22 (14,4%), 14 e 15 anos 19 (12,4%) e 10 anos 5 (3,3%) observadores de práticas de violência na escola.

Quando comparamos as escolas estudadas, vemos que esta prática acontece mais nas escolas 1 e 2, com 83 (54,2%) observadores e nas escolas 3 e 4, 70 (45,8%) observadores de violência. Em comparação ao sexo, nas quatro escolas estudadas vemos uma maior prevalência de observadores, nas escolas 1 e 2, entre os rapazes 49 (59%) que se disseram observadores em relação a 34 (41%) raparigas observadoras. Nas escolas 3 e 4, temos maior prevalência de raparigas 38 (54,3%) casos de observação em relação aos rapazes 32 (45,7%) observadores. Quando comparado os

escalões etários dos observadores, temos maior prevalência nas escolas 1 e 2 na idade dos 11 e 13 anos com 22 (26,5%) observadores, seguido das idades dos, 12 anos 13 (15,6%), 15 anos 11 (13,4%), 14 anos 10 (12%) e 10 anos 5 (6%). Nas escolas 3 e 4 temos maior prevalência de agressores na idade dos 13 anos com 34 (48,6%) observadores, seguido das idades dos 11 anos 10 (14,3%) observadores, 12 e 14 anos 9 (12,8%) observadores, 15 anos 8 (11,5%) observadores e nenhum relato de observação na idade dos 10 anos.

Tal situação corresponde ao grau de observador em que presenciou intimidarem um colega com frases de caráter sexual relativamente ao país. Em relação a esta prática temos abaixo do esperado para as escolas observadas em Portugal e acima do esperado para as escolas observadas no Brasil ($X^2 = 1,653$; $gl = 2$; $p = 0,000$).

10.2.13. Obrigarem com armas um colega a fazer coisas que não queria

Na situação de observador, em que o aluno diz ter observado obrigarem com arma um colega a fazer coisas que não queria, temos 32 (3,2%) alunos da amostra que disseram terem observado esta prática, destes 18 (56,2%) eram rapazes e 14 (43,8%) raparigas. A idade mais frequente para os observadores corresponde aos 13 anos, onde observamos 8 (25%) observadores, seguido pelas idades dos 11 anos 7 (21,8%), 12 e 14 anos 6 (18,7%), 15 anos 5 (15,7%) e a idade dos 10 anos não há relatos sobre este tipo de prática.

Quando comparamos as escolas estudadas, vemos que esta prática acontece mais nas escolas 1 e 2, com 26 (81,2%) observadores e nas escolas 3 e 4, 6 (18,8%) observadores de violência. Em comparação ao sexo, nas quatro escolas estudadas vemos uma maior prevalência de observadores, nas escolas 1 e 2, entre os rapazes 15 (57,7%) que se disseram observadores em relação a 11 (42,3%) raparigas observadoras. Nas escolas 3 e 4, temos a mesma prevalência de rapazes e raparigas 3 (50%). Quando comparado os escalões etários dos observadores, temos maior prevalência nas escolas 1 e 2 na idade dos 11 e 12 anos com 6 (23%) observadores,

seguido das idades dos, 13 e 15 anos 5 (19,3%) observadores e 14 anos 4 (15,4%) observadores. Nas escolas 3 e 4 temos maior prevalência de agressores na idade dos 13 anos com 3 observadores, seguido das idades dos 14 anos 2 observadores, 11 anos 1 e nenhum relato nas idades dos 10, 12 e 15 anos sobre este tipo de prática.

Tal situação corresponde ao grau de observador em que presenciou obrigarem com armas a fazer coisas que não queriam, relativamente ao país. Em relação a esta prática temos acima do esperado para as escolas observadas em Portugal e abaixo do esperado para as escolas observadas no Brasil ($\chi^2 = 10,887$; gl= 2; $p=0,000$).

10.2.14. Ameaçarem um colega com algum tipo de arma

Na situação de observador, em que o aluno diz ter observado ameaçarem um colega com arma, temos 50 (5%) alunos da amostra que disseram terem observado esta prática, destes 32 (64%) eram rapazes e 18 (36%) raparigas. A idade mais frequente para os observadores corresponde aos 13 anos, onde observamos 15 (30%) observadores, seguido pelas idades dos 14 anos 13 (26%), 15 anos 12 (24%), 11 anos 6 (12%), 10 anos 3 (6%) e 12 anos 1 (2%) observadores de práticas de violência na escola.

Quando comparamos as escolas estudadas, vemos que esta prática acontece mais nas escolas 3 e 4, com 32 (64%) observadores e nas escolas 1 e 2, 18 (36%) observadores de violência. Em comparação ao sexo, nas quatro escolas estudadas vemos uma maior prevalência de observadores, nas escolas 1 e 2, entre os rapazes 10 (55,5%) que se disseram observadores em relação a 8 (44,5%) raparigas observadoras. Nas escolas 3 e 4, temos maior prevalência de rapazes 22 (68,7%) casos de observação em relação as raparigas 10 (31,3%) observadoras. Quando comparado os escalões etários dos observadores, temos maior prevalência nas escolas 1 e 2 na idade dos 11 anos com 6 (33,3%) observadores, seguido das idades dos, 10, 13 e 14 anos 3 (16,7%) observadores, 15 anos 2 (11,1%) e 12 anos 1 (5,5%). Nas escolas 3 e 4 temos maior prevalência de agressores na idade dos 13 anos com 12 (37,4%) observadores, seguido

das idades dos 14 e 15 anos 10 (31,3%)e nenhum relato nas idades dos 10, 11 e 12 anos sobre este tipo de prática.

Tal situação corresponde ao grau de observador em que presenciou ameaçarem um colega com algum tipo de arma, relativamente ao país. Em relação a esta prática temos abaixo do esperado para as escolas observadas em Portugal e acima do esperado para as escolas observadas no Brasil para navalhas e estiletes, acima do esperado para as escolas observadas em Portugal e abaixo do esperado para as escolas observadas no Brasil para facas, abaixo do esperado para as escolas observadas em Portugal e acima do esperado para as escolas observadas no Brasil para barras de ferro e pedaços de pau, abaixo do esperado para as escolas observadas em Portugal e acima do esperado para as escolas observadas no Brasil para pedaços de mesas e cadeiras, abaixo do esperado para as escolas observadas em Portugal e acima do esperado para as escolas observadas no Brasil para materiais escolares (régua, lápis, etc.) ($\chi^2 = 6,306$; $gl = 6$; $p = 0,000$).

10.3. Síntese do capítulo

Na ocorrência de observação onde foi relatado ter observado roubarem as coisas de um colega, temos maior prevalência nas duas escolas portuguesas e em relação ao sexo, temos nas duas escolas portuguesas maior prevalência de rapazes observadores, nas duas escolas brasileiras as raparigas. Em relação ao escalão etário, temos nas duas escolas portuguesas maior prevalência nos 11 e 15 anos e menor nos 10 anos, nas duas escolas brasileiras maior prevalência nos 13 anos e sem relatos de observação nos 10 anos.

Em relação aos alunos que disseram observar estragarem as coisas de um colega, temos maior prevalência nas duas escolas portuguesas e em relação ao sexo, temos nas quatro escolas estudadas maior prevalência de raparigas observadoras. Em relação ao escalão etário, temos nas duas escolas portuguesas maior prevalência nos

12 anos e menor nos 15 anos, nas duas escolas brasileiras maior prevalência nos 13 anos e menor nos 10 anos.

Em relação aos alunos que disseram observar terem escondido coisas de um colega, temos maior prevalência nas escolas brasileiras e em relação ao sexo, temos nas quatro escolas estudadas maior prevalência entre as raparigas que disseram ter observado este comportamento. Em relação ao escalão etário, nas duas escolas portuguesas maior prevalência nos 12 anos e menor nos 10 anos, nas duas escolas brasileiras maior prevalência nos 13 anos e menor nos 10 anos.

Em relação aos alunos que disseram observar ameaçarem um colega, temos maior prevalência nas escolas portuguesas e em relação ao sexo, temos nas duas escolas portuguesas maior prevalência dos rapazes, nas escolas brasileiras maior prevalência das raparigas. Em relação ao escalão etário, temos nas duas escolas portuguesas maior prevalência nos 11 anos e menor nos 15 anos, nas duas escolas brasileiras maior prevalência nos 13 anos e menor nos 10 anos.

Em relação aos alunos que disseram observar baterem em um colega, temos maior prevalência nas escolas portuguesas e em relação ao sexo, temos nas quatro escolas estudadas maior prevalência entre as raparigas. Em relação ao escalão etário temos nas duas escolas portuguesas maior prevalência nos 12 anos e menor nos 15 anos, nas duas escolas brasileiras, maior prevalência nos 13 anos e menor nos 10 anos.

Em relação aos alunos que disseram observar ignorarem um colega, temos maior prevalência nas duas escolas portuguesas e em relação ao sexo, temos nas quatro escolas estudadas maior prevalência entre as raparigas. Em relação ao escalão etário temos nas duas escolas portuguesas maior prevalência nos 12 anos e menor nos 15 anos, nas duas escolas brasileiras, maior prevalência nos 13 anos e menor nos 10 anos.

Em relação aos alunos que disseram observar falarem mal de um colega, temos maior prevalência nas duas escolas portuguesas e em relação ao sexo, temos nas quatro escolas estudadas maior prevalência entre as raparigas. Em relação ao escalão etário temos nas duas escolas portuguesas maior prevalência nos 11 anos e menor nos

15 anos, nas duas escolas brasileiras, maior prevalência nos 13 anos e menor nos 10 anos.

Em relação aos alunos que disseram observar rejeitarem um colega, temos maior prevalência nas duas escolas portuguesas e em relação ao sexo, temos nas quatro escolas estudadas maior prevalência entre as raparigas que observam mais este comportamento. Em relação ao escalão etário temos nas duas escolas portuguesas maior prevalência nos 11 anos e menor nos 15 anos, nas duas escolas brasileiras, maior prevalência nos 13 anos e menor nos 10 anos.

Em relação aos alunos que disseram observar insultarem um colega, temos maior prevalência nas duas escolas portuguesas e em relação ao sexo, temos nas quatro escolas estudadas maior prevalência entre as raparigas. Em relação ao escalão etário temos nas duas escolas portuguesas maior prevalência nos 11 anos e menor nos 15 anos, nas duas escolas brasileiras, maior prevalência nos 13 anos e menor nos 10 anos.

Em relação aos alunos que disseram observar impedirem um colega de participar de atividades, temos maior prevalência nas duas escolas portuguesas e em relação ao sexo, temos nas quatro escolas estudadas maior prevalência entre as raparigas. Em relação ao escalão etário temos nas duas escolas portuguesas maior prevalência nos 12 anos e menor nos 15 anos, nas duas escolas brasileiras, maior prevalência nos 13 anos e menor nos 10 anos.

Em relação aos alunos que disseram observar dizerem nomes que ofendem e ridicularizam um colega, temos maior prevalência nas duas escolas portuguesas e em relação ao sexo, temos nas quatro escolas estudadas maior prevalência entre as raparigas. Em relação ao escalão etário temos nas duas escolas portuguesas maior prevalência nos 11 anos e menor nos 15 anos, nas duas escolas brasileiras, maior prevalência nos 13 anos e menor nos 10 anos.

Em relação aos alunos que disseram observar intimidarem um colega, temos maior prevalência nas duas escolas portuguesas e em relação ao sexo, temos nas duas escolas portuguesas maior prevalência entre os rapazes, nas duas escolas brasileiras

maior prevalência entre as raparigas. Em relação ao escalão etário temos nas duas escolas portuguesas maior prevalência nos 11 e 13 anos e menor nos 10 anos, nas duas escolas brasileiras, maior prevalência nos 13 anos e menor nos 10 anos.

Em relação aos alunos que disseram observar terem obrigado com armas um colega a fazer coisas que ele não queria, temos maior prevalência nas duas escolas portuguesas e em relação ao sexo, temos nas duas escolas portuguesas maior prevalência de rapazes. Nas escolas brasileiras estudadas não temos diferença significativa entre os sexos. Em relação ao escalão etário temos nas duas escolas portuguesas maior prevalência nos 11 e 12 anos e menor nos 14 anos, nas duas escolas brasileiras, maior prevalência nos 13 anos e menor nos 10, 12 e 15 anos.

Em relação aos alunos que disseram observar ameaçarem um colega com algum tipo de arma, temos maior prevalência nas duas escolas brasileiras e em relação ao sexo, temos nas quatro escolas estudadas maior prevalência entre os rapazes. Em relação ao escalão etário temos nas duas escolas portuguesas maior prevalência nos 11 anos e menor nos 12 anos, nas duas escolas brasileiras, maior prevalência nos 13 anos e menor nos 10, 11 e 12 anos sem relatos de que observaram este comportamento.

CAPÍTULO 11
SOBRE A ESCOLA

Capítulo 11. Sobre a Escola

11.1. A Escola

Escolas exemplares vislumbram a todos os seus alunos expectativas coerentes e precisas, estabelecem modos de intervir em situações de crise e preocupam-se tanto com o aprendizado acadêmico quanto com os comportamentos agressivos. Este último ponto é da maior relevância, atenção particular deve ser dada à aprendizagem, oferecendo apoio ao mesmo tempo em que as expectativas são mantidas altas (Coie e Krehbiel, 1984). Estas escolas precisam ser modelos para a difusão das suas práticas, poderiam assim, auxiliar escolas que enfrentam no seu dia a dia situações de indisciplina e violência que fogem do seu alcance.

A escola é um lugar onde os adolescentes podem desenvolver e manter relações significativas, inclusive com adultos que se preocupam com seu bem-estar. A escola é, também, um lugar de educação, um lugar onde os alunos se preparam para a vida social. Mas, para alguns adolescentes e jovens que talvez tenham deficiências e dificuldades em termos de socialização, a escola pode representar uma segunda oportunidade, ou mesmo uma última oportunidade de desenvolver as capacidades necessárias para se integrar à comunidade, «para que eles venham a serem capazes de viver uma vida rica, tanto ao nível profissional quanto ao nível pessoal» (Royer apud Debarbieux & Blaya, 2002, p.257). Muitas escolas até tentam, mas não conseguem garantir um ambiente minimamente favorável ao aprendizado destes alunos.

Tanto os professores quanto os alunos têm que se sentirem incentivados, quando se pedem a eles que mudem determinados métodos ou adotem métodos novos. Aquilo que é sugerido tem que contribuir para a melhoria de sua qualidade de vida, das suas relações e para a atmosfera da sala de aula e da escola. Esses aspectos muitas vezes são negligenciados. Muitos educadores continuam alheios a isso. Eles se esquivam de suas responsabilidades, limitando-se a dizer apenas que “o caso não

aconteceu dentro da sala de aula ou dentro da escola, me desculpe, não podemos fazer nada”.

Também temos nas nossas escolas, um outro fator de aproximação de laços e relações, são as afinidades, que colaboram para a criação de grupos, destacando-se o gosto por música, cultura, roupa, raça, etc. Tem aquele grupinho que gosta de samba, aquele que gosta de hip hop. Para Debarbieux & Blaya (2002) os grupos são formas de agregação de adolescentes e jovens dentro e fora da escola, os integrantes se identificam e se unem em torno de interesses comuns. Em seus relatos, alguns alunos enfatizam a formação de grupos, mas também mostram que tal sentido de pertencimento pode derivar em rivalidades em relação a outras coletividades e pessoas, sendo ponto de discórdia comum entre alunos (p.237).

Vemos que a confiança depositada na escola como instituição capaz de mediar os conflitos e de tomar as medidas necessárias, com o teor de justiça e imparcialidade necessárias, pode alterar a propensão da vítima em notificar os crimes e buscar as soluções legalmente previstas.

A educação deve ser integral, deve ser dada pela família, pela escola, pela comunidade e por outras instituições educacionais. Em outras palavras, grande parte da solução para uso indevido da violência encontra-se dentro da própria escola e do alargamento de horizontes da sua atuação.

Neste sentido, perguntamos aos alunos pesquisados, questões sobre a sua escola. Se tinham conhecimento de que nas suas escolas, haviam gangues ou grupos de jovens. Também foi perguntado a eles, se tinham conhecimento de que na sua escola havia algum programa ou projeto para combater a violência entre jovens e qual seria a opinião destes jovens em relação a sua escola: ruim, boa, ótima ou se não sabiam dizer. A partir destas perguntas, obtivemos os seguintes dados.

11.2. Conhecimento de que na sua escola, havia gangues ou grupos de jovens

Tabela 25

Distribuição dos pesquisados sobre presença de gangues na escola, por sexo e escalão etário

Portugal e Brasil (4 escolas)

Presença de Gangues	Ocorrência N	%	Sexo				Escalão etário					
			Rapaz	%	Rapariga	%	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos ou mais
Sim	380	38,20%	205	45,50%	175	32,20%	46	68	78	104	41	43
Não	282	28,40%	143	31,70%	139	25,50%	25	62	50	55	54	36
Não sei dizer	332	33,40%	102	22,80%	230	42,30%	32	63	72	95	43	27
TOTAL	994	100%	451	100%	544	100%	103	193	200	254	138	106

Fonte: *Inquérito Representações e Práticas de Violência nas Escolas – 2011 a 2013*

Quando perguntado aos adolescentes pesquisados se tinham conhecimento de que na sua escola havia gangues ou grupo de jovens, obtivemos a seguintes respostas. Dos 994 alunos que responderam 380 (38,2%) alunos disseram que sim, havia gangues ou grupos na sua escola, 282 (28,4%) disseram que não havia e 332 (33,4%) disseram não saber dizer.

Em relação ao sexo, os rapazes 205 (54%) disseram em maior número que havia gangues na escola. Em relação aos que disseram que não havia gangues, os rapazes 143 (50,7%) e as raparigas 139 (49,3%), apresentam uma diferença pouco significativa. As raparigas 230 (69,3%) disseram em maior número não saber dizer se havia gangues ou grupo de jovens na escola. Tal situação corresponde a presença de gangues e grupos de jovens na escola, relativamente a país. Em relação a presença, temos acima do esperado para as escolas observadas em Portugal e abaixo do esperado para as escolas do Brasil ($\chi^2 = 4,822$; gl= 2; $p=0,000$).

Violência nas escolas
As representações e práticas de violência em
duas escolas em Portugal e duas escolas no Brasil.

Tabela 26

Distribuição dos pesquisados sobre presença de gangues na escola, por sexo e escalão etário-Portugal

Portugal (Escolas 1 Escola Básica 2,3 de Marvila e 2 Agrupamento de Escolas Delfim dos Santos)

Presença de Gangues	Ocorrência N	%	Sexo				Escalão etário					
			Rapaz	%	Rapariga	%	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos ou mais
Sim	232	41%	129	47,30%	103	35%	45	57	50	41	21	18
Não	152	27%	80	29,30%	72	25%	22	40	38	18	19	15
Não sei dizer	180	32%	64	23,40%	116	40%	31	50	33	31	20	15
TOTAL	564	100%	273	100%	291	100%	98	147	121	90	60	48

Fonte: *Inquérito Representações e Práticas de Violência nas Escolas – 2011 a 2013*

Tabela 27

Distribuição dos pesquisados sobre presença de gangues na escola, por sexo e escalão etário-Brasil

Brasil (Escolas 3 Escola Estadual Presidente Juscelino Kubistchek de Oliveira e 4 Escola Estadual Coronel Paiva)

Presença de Gangues	Ocorrência N	%	Sexo				Escalão etário					
			Rapaz	%	Rapariga	%	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos ou mais
Sim	148	34%	76	43%	72	29%	1	11	28	63	20	25
Não	129	30%	63	35%	66	26%	3	22	12	37	34	21
Não sei dizer	153	36%	39	22%	114	45%	1	13	39	65	23	12
TOTAL	430	100%	178	100%	252	100%	5	46	79	165	77	58

Fonte: *Inquérito Representações e Práticas de Violência nas Escolas – 2011 a 2013*

Comparando as escolas pesquisadas, nas escolas 1 e 2, 232 (41%) alunos pesquisados disseram que sim, nas escolas 3 e 4, 148 (34%) alunos. Os que disseram que não havia gangues na escola, nas escolas 1 e 2, 152 (27%) alunos e nas escolas 3 e 4, 129 (30%) alunos da amostra. Os que não souberam dizer se havia gangues na escola, nas escolas 1 e 2, 180(32%) alunos, um número maior em relação a escola 3 e 4, 153 (35,6%) alunos.

Em comparação por sexo, nas escolas pesquisadas os rapazes dizem em maior número que há gangues na escola e também em maior número, que não há. Em relação aos que não sabem dizer, as raparigas das quatro escolas pesquisadas, disseram em maior número, não saber dizer.

Em relação ao escalão etário, nas escolas 1 e 2, as idades dos 11 anos 57 (24,6%), 12 anos 50 (21,6%), 10 anos 45 (19,4%) e 13 anos 41 (17,7%) disseram em maior número que havia gangues na escola, seguidas pelas outras idades. Já nas escolas 3 e 4 a idade que disseram que havia gangues e grupos de jovens em maior número foram a dos 13 anos (42,6%). Em relação os que disseram que não havia gangues, nas escolas 1 e 2 as idades 11 anos (26,3%) e 12 anos (25%) e nas escolas 3 e 4 as idades 13 anos (28,7%) e 14 anos (26,4%). Em relação aos que não souberam dizer, nas escolas 1 e 2 a idade dos 11 anos (27,8%) seguidas pelas outras idades e nas escolas 3 e 4 a idade dos 13 anos (42,5%).

11.3. Conhecimento de que na sua escola, havia projetos ou programas para combater a violência entre jovens.

Tabela 28

Distribuição dos pesquisados sobre conhecimento de que na sua escola havia projetos ou programas para combater violência entre jovens, por sexo e escalão etário

Geral Portugal e Brasil (4 escolas)

Projetos e programas de combate e prevenção	Ocorrência N	%	Sexo				Escalão etário					
			Rapaz	%	Rapariga	%	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos ou mais
Sim	235	22%	100	22,30%	135	25%	9	48	69	63	17	29
Não	378	44%	196	43,70%	182	33%	55	81	50	84	71	37
Não sei dizer	381	34%	153	34%	228	42%	39	67	80	108	47	40
TOTAL	994	100%	449	100%	541	100%	103	196	199	255	135	106

Fonte: *Inquérito Representações e Práticas de Violência nas Escolas – 2011 a 2013*

Dos 994 alunos que responderam 235 (22%) alunos disseram que na sua escola há programas de combate e prevenção da violência entre jovens. 378 (44%) disseram que não há projetos ou programas de violência nas escolas e 381(34%) disseram não saber dizer se há projetos ou programas de combate a violência nas escolas. Em relação ao sexo, notamos menor prevalência entre os rapazes que disseram haver programas de prevenção em relação às raparigas. Entre os que responderam não haver, os rapazes estão em maior número em relação às raparigas. E os que não souberam dizer, as raparigas estão em maior número, em relação aos rapazes. Em relação ao escalão etário, temos as idades dos 12 anos 69 (29,3%) e 13 anos 63 (26,8%) em maior número dizem haver programas, seguido das idades dos 11 anos 48 (20,4%), 15 anos 29 (12,3%), 14 anos 17 (7,2%) e 10 anos 9 (3,8%). Os que disseram não haver programas e projetos temos 13 anos 84 (22,2%), 14 anos 71 (18,8%), 10 anos 55 (14,5%), 12 anos 50 (13,2%) e 15 anos 37 (9,7%). Os que disseram não saber dizer, 13 anos 108 (28,3%) alunos seguido das idades 12 anos, 80 (21%) alunos, 11 anos, 67(17,6%), 14 anos 47 (12,3%), 15 anos 40 (10,5%) e 10 anos 39 (10,2%).

Tal situação corresponde a existência de projetos e programas para combater a violência entre jovens na escola, relativamente a país. Em relação a existência, temos abaixo do esperado para as escolas observadas em Portugal e acima do esperado para as escolas do Brasil. Em relação a não haver, temos acima do esperado para as escolas observadas em Portugal e abaixo do esperado para as escolas do Brasil. Em relação a não saber dizer sobre a existência, temos acima do esperado para as escolas observadas em Portugal e abaixo do esperado para as escolas do Brasil ($\chi^2 = 116,053$; $gl=3$; $p=0,000$).

Violência nas escolas
As representações e práticas de violência em
duas escolas em Portugal e duas escolas no Brasil.

Tabela 29

Distribuição dos pesquisados sobre projetos ou programas para combater violência entre jovens na escola, por sexo e escalão etário

Geral Portugal e Brasil (4 escolas)

Quais projetos ou programas	Ocorrência N	%	Sexo				Escalão etário					
			Rapaz	%	Rapariga	%	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos ou mais
Não sei	907	91.16%	415	92.02%	492	90.44%	100	172	167	234	133	103
Prevenção	2	0.20%	0	0.00%	2	0.37%	1	1	0	0	0	0
Anti-bullying	8	0.80%	4	0.89%	4	0.74%	0	1	5	3	1	0
Programas de prevenção	1	0.10%	1	0.22%	0	0.00%	0	0	1	0	0	0
Workshop	3	0.30%	1	0.22%	2	0.37%	0	0	3	0	0	0
Ter vigias nos intervalos	1	0.10%	0	0.00%	1	0.18%	0	0	1	0	0	0
Proerd	45	4.53%	20	4.43%	25	4.60%	2	15	14	7	4	3
Palestras	22	2.21%	7	1.55%	15	2.76%	0	4	4	14	0	0
Seminários	5	0.60%	3	0.67%	3	0.54%	0	0	5	1	0	0
TOTAL	994	100%	451	100%	544	100%	103	193	200	259	138	106

Fonte: *Inquérito Representações e Práticas de Violência nas Escolas – 2011 a 2013*

É interessante notar que na tabela 28, quando perguntados se havia projetos e programas de combate a violência 235 (22%) disseram que sim, mas quando perguntado qual programa, tabela 29, 907 (91,16%) dos inquiridos, não souberam dizer. Em relação aos que sabiam da existência de um projeto ou programa de prevenção e combate à violência, 87 (8,84%) alunos.

Violência nas escolas
As representações e práticas de violência em
duas escolas em Portugal e duas escolas no Brasil.

Tabela 30

Distribuição dos pesquisados sobre projetos ou programas para combater violência entre jovens na escola, por sexo e escalão etário-Portugal

Portugal (Escolas 1 Escola Básica 2,3 de Marvila e 2 Agrupamento de Escolas Delfim dos Santos)

Projetos e programas de combate e prevenção	Ocorrência N	%	Sexo				Escalão etário					
			Rapaz	%	Rapariga	%	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos ou mais
Sim	61	11%	24	9%	37	13%	6	11	21	11	5	7
Não	244	43%	136	50%	108	37%	53	72	36	36	29	18
Não sei dizer	257	46%	112	41%	145	50%	39	63	62	45	25	23
TOTAL	562	100%	272	100%	290	100%	98	146	119	92	59	48

Fonte: *Inquérito Representações e Práticas de Violência nas Escolas – 2011 a 2013*

Tabela 31

Distribuição dos pesquisados sobre projetos ou programas para combater violência entre jovens na escola, por sexo e escalão etário-Brasil

Brasil (Escolas 3 Escola Estadual Presidente Juscelino Kubistchek de Oliveira e 4 Escola Estadual Coronel Paiva)

Projetos e programa de combate e prevenção	Ocorrência N	%	Sexo				Escalão etário					
			Rapaz	%	Rapariga	%	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos ou mais
Sim	174	40%	78	42,90%	96	38,40%	3	35	46	56	12	22
Não	134	31%	63	34,60%	71	28,40%	2	7	14	51	41	19
Não sei dizer	124	29%	41	22,50%	83	33,20%	0	4	18	63	22	17
TOTAL	432	100%	182	100%	250	100%	5	46	78	170	75	58

Fonte: *Inquérito Representações e Práticas de Violência nas Escolas – 2011 a 2013*

Comparando as escolas pesquisadas, em relação ao conhecimento de que nas escolas, haviam projetos ou programas para combater a violência entre jovens. Nas escolas 1 e 2, um número muito menor de alunos dessa amostra 61 (11%), disseram que sim, em relação as escolas 3 e 4, onde 174 (40%) alunos dessa amostra, disseram saber que há projetos e programas nas suas escolas. Em relação ao que disseram que

não havia projetos e programas, nas escolas 1 e 2, 244 (43%) alunos da amostra, um número muito maior de alunos em comparação as escolas 3 e 4 134 (31%) alunos. E em relação aos que não sabiam dizer nas escolas 1 e 2, 257 (46%) dos alunos, um número muito maior em relação as escolas 3 e 4 124 (29%) dos alunos.

Em relação ao sexo, as raparigas dizem, um pouco mais em relação aos rapazes, que há nas escolas pesquisadas, projetos e programas de combate a violência. Nas escolas 1 e 2, 37 (60,7%) das raparigas em relação aos 24 (39,3%) dos rapazes, nas escolas 3 e 4, 96 (55,2%) das raparigas e 78 (44,8%) dos rapazes. Em relação aos que disseram não haver projetos e programas, nas escolas 1 e 2, os rapazes 136 (55,7%) disseram em maior número em comparação as raparigas 108 (44,3%) do mesmo grupo, já nas escolas 3 e 4, o contrário, as raparigas 71 (53%) 3 os rapazes 63 (47%).

Em relação ao escalão etário, quando comparado, vemos que nas escolas 1 e 2, a idade dos 11 anos relata em maior número quando perguntado se há projetos e programas, quando diz não haver e também em relação ao não saber dizer, já nas escolas 3 e 4, isso acontece na idade dos 13 anos.

11.4. Opinião sobre a sua escola

Tabela 32

Distribuição dos pesquisados sobre opinião sobre a sua escola, por sexo e escalão etário

Portugal e Brasil (4 escolas)

Opinião sobre a escola	Ocorrência N	%	Sexo				Escalão etário					
			Rapaz	%	Rapariga	%	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos ou mais
Ruim	266	26,80%	145	32%	121	22,20%	26	50	53	72	43	22
Boa	517	52%	228	51%	289	53,10%	70	119	108	128	68	24
Ótima	170	17,10%	63	14%	107	19,70%	19	27	48	66	10	0
Não sei dizer	41	4,10%	14	3%	27	5%	3	12	6	8	7	5
TOTAL	994	100%	450	1	544	100%	118	208	215	274	128	51

Fonte: *Inquérito Representações e Práticas de Violência nas Escolas – 2011 a 2013*

Neste tópico, perguntamos aos alunos, a opinião destes, sobre a sua escola. Se achavam que a escola era ruim, boa, ótima ou se não sabiam dizer e obtivemos as seguintes respostas, como vemos no quadro acima. Dos 994 alunos inquiridos, 266 (26,8%) alunos disseram que é ruim, 517 (52%) disseram que é boa, 170 (17,1%) disseram que é ótima e apenas 41 (4,1%) não souberam dizer. Os rapazes 145 (54,5%) disseram que é ruim enquanto as raparigas 121 (45,5%). Em relação ao sexo, dos inquiridos que disseram que é boa 289 (55,9%) raparigas e em menor número os rapazes 228 (44,1%), os que disseram ser ótima, 107 (63%) raparigas e em menor número os rapazes 63 (37%), os que não souberam dizer 27(65,9%) raparigas e apenas 14 (34,1%) rapazes. Em relação ao escalão etário, a idade dos 13 anos em maior número disseram que é ruim, também em maior número disseram que é boa e ótima, os que não souberam dizer, a maioria, na idade dos 11 anos.

Tal situação corresponde a opinião sobre a sua escola, relativamente a país. Em relação aos que disseram ser ruim, temos acima do esperado para as escolas observadas em Portugal e abaixo do esperado para as escolas do Brasil. Em relação aos que disseram ser boa, temos acima do esperado para as escolas observadas em Portugal e abaixo do esperado para as escolas do Brasil. Em relação aos que disseram ser ótima, temos abaixo do esperado para as escolas observadas em Portugal e acima do esperado para as escolas do Brasil e em relação aos que disseram não saber dizer, temos acima do esperado para as escolas observadas em Portugal e abaixo do esperado para as escolas observadas no Brasil ($X^2 = 68,101$; $gl=4$; $p=0,000$).

Violência nas escolas **As representações e práticas de violência em** **duas escolas em Portugal e duas escolas no Brasil.**

Tabela 33

Distribuição dos pesquisados sobre opinião sobre a sua escola, por sexo e escalão etário-Portugal

Portugal (Escolas 1 Escola Básica 2,3 de Marvila e 2 Agrupamento de Escolas Delfim dos Santos)

Opinião sobre a escola	Ocorrência N	%	Sexo				Escalão etário					
			Rapaz	%	Rapariga	%	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos ou mais
Ruim	165	29%	104	38,10%	61	21%	23	40	31	35	17	19
Boa	317	56%	138	50,50%	179	61,50%	56	87	68	50	32	24
Ótima	49	9%	18	6,60%	31	10,60%	16	11	13	4	5	0
Não sei dizer	33	6%	13	4,80%	20	6,90%	3	11	5	3	6	5
TOTAL	564	100%	273	100%	291	100%	98	149	117	92	60	48

Fonte: *Inquérito Representações e Práticas de Violência nas Escolas – 2011 a 2013*

Tabela 34

Distribuição dos pesquisados sobre opinião sobre a sua escola, por sexo e escalão etário-Brasil

Brasil (Escolas 3 Escola Estadual Presidente Juscelino Kubistchek de Oliveira e 4 Escola Estadual Coronel Paiva)

Opinião sobre a escola	Ocorrência N	%	Sexo				Escalão etário					
			Rapaz	%	Rapariga	%	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos ou mais
Ruim	100	23,30%	41	23%	59	23,40%	0	7	19	34	19	21
Boa	200	46,50%	90	50,60%	110	43,60%	5	23	28	68	48	28
Ótima	121	28,10%	45	25,30%	76	30,20%	0	15	31	58	9	8
Não sei dizer	9	2,10%	2	1,10%	7	2,80%	0	1	1	5	1	1
TOTAL	430	100%	178	100%	252	100%	5	46	79	165	77	58

Fonte: *Inquérito Representações e Práticas de Violência nas Escolas – 2011 a 2013*

Em relação a opinião sobre a escola, comparando as escolas pesquisadas, temos que, em relação aos que disseram que a escola é ruim, nas escolas 1 e 2, 165 (29%) alunos em comparação as escolas 3 e 4, 100 (23,3%) alunos. Já os que disseram que a escola é boa, vemos que os alunos das escolas 1 e 2 317 (56%) alunos disseram em maior número que a escola é boa em comparação aos alunos das escolas 3 e 4, 200 (46,5%) alunos. Já os que dizem que a escola é ótima, as escolas 3 e 4, 121 (28,1%)

alunos em relação a um número bem menor nas escolas 1 e 2, 49 (9%) alunos. E os que não sabiam dizer, as escolas 1 e 2, 33 (6%) dos alunos em comparação a apenas 9 (2,1%) alunos das escolas 3 e 4.

Em relação ao sexo, em comparação, os que disseram que é ruim, nas escolas 1 e 2, os rapazes 104 (63%) alunos, são a maioria em relação as raparigas 61 (37%). Nas escolas 3 e 4 a amostra é bem uniforme. Em relação aos que dizem que é boa, nas escolas 1 e 2, as raparigas 179 (56,5%) dizem em maior número que a escola é boa em relação aos rapazes 138 (43,5%) e nas escolas 3 e 4, a amostra é bem uniforme. Em relação aos que dizem que é ótima, nas escolas 1 e 2, as raparigas 31 (63,3%) alunos dizem em maior número em relação aos rapazes 18 (36,7%) alunos, o mesmo acontece nas escolas 3 e 4. Em relação aos que dizem não saber dizer, as raparigas nas quatro escolas estudadas são a maioria em relação aos rapazes.

11.5. Síntese do capítulo

Neste capítulo perguntamos aos alunos sobre questões relativas à sua escola. A primeira questão perguntada se referia a presença de gangues ou grupos de jovens. No geral, os rapazes disseram em maior número haver gangues e grupos de jovens, os que disseram não haver, não vemos uma diferença significativa entre rapazes e raparigas. Mas os que disseram não saber dizer, as raparigas disseram em maior número. Em relação às escolas, vemos que entre os alunos que disseram sim, há gangues nas escolas, os que disseram não haver gangues e assim como os que disseram não saber dizer, temos maior prevalência nas duas escolas portuguesas.

Quando perguntados se teriam conhecimento de que nas suas escolas haviam projetos e programas para combater a violência entre jovens, temos 22% dos alunos que disseram existir programas e projetos em relação a 44 % dos que disseram não ter conhecimento de que nas suas escolas haviam projetos e programas e 34% disseram não saber dizer. Em relação ao sexo, as raparigas disseram em maior número haver programas e projetos e também os que não sabiam dizer. Já os que disseram não

haver programas e projetos, os rapazes disseram em maior número. Mas quando perguntados sobre quais eram estes programas e projetos, um número bastante expressivo de alunos não sabiam dizer quais eram. Quando comparamos as escolas estudadas, vemos que nas duas escolas brasileiras temos maior prevalência de alunos que disseram existir estes programas e projetos. Já em relação aos que disseram não haver e os que disseram não saber dizer, maior prevalência nas duas escolas portuguesas.

Em relação a opinião sobre a sua escola, comparando as escolas estudadas temos maior prevalência nas duas escolas portuguesas sobre os que disseram ruim, boa e os que não sabiam dizer. Já os que acham a sua escola ótima, temos maior prevalência nas duas escolas brasileiras. E em relação ao sexo, temos maior prevalência dos que acharam ruim nas duas escolas portuguesas, os rapazes e nas duas escolas brasileiras, as raparigas. Em relação a boa, ótima e os que não sabiam dizer, maior prevalência de raparigas nas quatro escolas estudadas.

CAPÍTULO 12

O CLIMA DA ESCOLA

Capítulo 12. O clima da escola

12.1. O Clima da Escola

O debate sobre as relações sociais leva-nos a refletir sobre um tema núcleo, qual seja, as condições e percepções em relação à escola – o clima escolar. De fato, o clima escolar é reflexo do que a escola é, do que ela tem na sua «essência», tanto em relação ao trabalho desenvolvido como no que diz respeito à natureza das relações estabelecidas entre os seus atores:

[...] clima escolar é o coração e a alma de uma escola. É aquela essência da escola que faz a criança, o professor, o diretor, os membros do corpo técnico-pedagógico amarem a escola e aguardarem ansiosamente o próximo dia de aulas. O clima de uma escola pode fomentar resiliência ou pode se tornar um fator de risco nas vidas daquelas pessoas que trabalham e aprendem em um lugar chamado escola. (Freiberg & Stein, 1999 apud Dupper & Meyer-Adams, 2002, p. 356).

O clima escolar é também um fator importante no comportamento dos atores sociais, ele faz parte de uma «cultura» que envolve o ambiente escolar, «seus valores, normas e crenças». Em cada escola existe uma cultura própria que envolve seus valores, normas e crenças. Adicionalmente, cada escola tem seu próprio, mas ao mesmo tempo sobreposto, clima, que existe para estudantes, professores e membros do corpo técnico-pedagógico:

Esses climas desempenham um papel crítico nas atitudes e performances do dia-a-dia desses indivíduos e no modo como esses podem trabalhar juntos, como um time, para construir uma cultura forte e positiva no seu ambiente escolar. (Dupper & Meyer-Adams, 2002, p. 356).

Alguns fatores podem contribuir para a qualidade das relações sociais entre alunos e professores. Nos relatos dos alunos, encontram-se algumas evidências sobre as práticas que possibilitam a interação amistosa ou violenta entre estudantes, docentes e funcionários. O desempenho pedagógico dos docentes influencia a avaliação feita pelos alunos sobre a relação com o professor. Professores e alunos têm expectativas diferenciadas sobre as relações e os conteúdos transmitidos, destacando que os alunos são mais explícitos e mais críticos quando questionados sobre esses. Observa-se, entre os alunos, que há uma melhor integração com aqueles professores que demonstram um desempenho profissional melhor, que acaba por refletir nas expectativas desses alunos.

Os professores que trabalham com temas atuais e pertinentes à realidade dos alunos que explicam bem, tiram dúvidas, buscam enriquecer a aula, geram admiração podendo contribuir para o estreitamento de laços de afetividade entre alunos e professores.

Os adolescentes ressaltam que outro fator relacionado à prática escolar que os leva a admirar um professor é a orientação deste por temas que fazem parte de sua cotidianidade, ou seja, assuntos da atualidade, relacionados à cidadania, formas de ser e de estar na vida.

Se alguns professores são elogiados porque explicam bem a matéria e se preocupam com o aprendizado dos alunos, bem como eles se sentem no mundo, outros são criticados por não tirarem as dúvidas, por não ministrarem a aula como o esperado e por serem intolerantes. Outro fator que, no vocabulário dos alunos, se destaca quando eles comentam as relações com os professores é o respeito. Os alunos dizem que há professores que não os respeitam, falam palavrões e desvaloriza-os como incompetentes, capazes de não aprender, assim como, são também estes professores, negligentes e condizentes com situações de violência e bullying, ignorando e fingindo não ver o que acontece ao seu redor.

Buscar compreender o aluno, as suas singularidades, é uma forma de se aproximar da cultura juvenil e trazê-la para dentro da escola, mesmo que contrariando

alguns professores. A importância do respeito, da valorização dos estudantes se orientam por ressaltar o que há de melhor nos alunos, dialogando, elogiando e buscando enfatizar suas qualidades. Enquanto alguns professores mostram um envolvimento com a profissão de educador, há colegas que não se orientam por tal perspectiva.

Para Abramovay (2005), estas relações de confiança têm maiores probabilidades de serem estabelecidas entre alunos e professores se estes passam algum tempo juntos, em base individual ou em pequenos grupos, e se eles participam juntos de atividades recreativas e de tutoria.

A manifestação da cultura juvenil no espaço escolar é um ponto de tensão na relação entre alunos e docentes. A cultura escolar não tem demonstrado receptividade à linguagem e às várias formas de expressão juvenil causando certo distanciamento nas relações que se estabelecem na escola. Alguns professores tentam compreender como os jovens se relacionam entre si, fazendo referência a uma cultura caracterizada por um linguajar e outros tipos de comportamentos que lhes são peculiares.

A construção de um clima escolar em que todos se sintam seguros e confiantes, onde haja espaço para o desenvolvimento de boas relações humanas, onde haja espaço para ensinar e para aprender, continuará sendo cada vez mais uma preocupação da escola, dos professores, funcionários e dos pais. De um modo geral, como nos dizem, Veiga Simão, Freire & Sousa, Freire:

Os professores ao longo dos tempos sempre se preocuparam com a transmissão de valores de não-violência às novas gerações, de forma mais ou menos consciente. No mundo de hoje, faz cada vez mais sentido que na escola se cultive, de forma intencional, uma educação para a paz, que pressupõe a existência de uma cultura de direitos humanos em cada escola (2006, p. 159-160).

Em relação ao clima escolar, perguntamos então aos alunos pesquisados, questões sobre o clima da escola. Como consideravam as relações entre alunos, entre

alunos e professores e entre alunos e funcionários. Se estas relações eram ruins, boas, ótimas ou se não sabiam dizer como eram. A partir destas perguntas, obtivemos os seguintes dados.

12.2. Considera as relações entre alunos

Tabela 35

Distribuição dos pesquisados sobre relações entre alunos na escola por sexo, escalão etário

Geral-Portugal e Brasil (4 escolas)

Relações entre alunos	Ocorrência N	%	Sexo				Escalão etário					
			Rapaz	%	Rapariga	%	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos ou mais
Ruim	194	19,50%	91	20,20%	103	19%	20	50	39	49	21	15
Boa	662	66,60%	302	67,10%	360	66%	73	99	135	176	103	76
Ótima	96	9,70%	42	9,30%	54	10%	8	26	13	27	11	11
Não sei dizer	42	4,20%	15	3,40%	27	5%	2	14	13	6	3	4
TOTAL	994	100%	450	100%	544	100%	103	189	200	258	138	106

Fonte: Inquérito Representações e Práticas de Violência nas Escolas – 2011 a 2013

Dos 994 alunos que responderam ao questionário apenas 194 (19,5%) disseram que a relação entre alunos nestas escolas é ruim. 662 (66,6%) disseram que a relação entre alunos são boas, 96 (9,7%) disseram que eram ótimas e apenas 42 (4,2%) dos alunos disseram não saber dizer.

Em relação ao clima entre alunos nas quatro escolas estudadas, na distribuição por sexo, em relação ao clima ruim, dos 91 (47%) eram rapazes, enquanto 103 (53%) eram raparigas. Dos alunos que responderam que a relação entre alunos era boa, 360 (54,4%) eram raparigas, enquanto que 302 (45,6%) eram rapazes. Em relação ao clima ser ótimo, 54 (56,3%) das raparigas disseram ser ótima a relação entre alunos, enquanto os rapazes 42 (43,7%). Quanto aos que não souberam dizer como é a relação entre alunos nas escolas, as raparigas 27 (64,3%) também se destacam em relação aos rapazes, 15 (35,7%).

Na distribuição por escalão etário nas quatro escolas, a idade dos 11 anos 50 (25,8%) e 13 anos 49 (25,3%), reportam maior relação ruim entre alunos, seguido das idades dos 12 anos 39 (20,1%). Nas idades 14 anos 21(10,8), 10 anos 20 (10,3%) e 15 anos ou mais 15 (7,7), a variação é baixa em relação às outras idades. Em relação as idades dos 11 aos 13 anos apresentarem maior prevalência a relação ruim pode estar ocorrendo, devido a mudança de ciclo de escolaridade.

Considerando a relação entre alunos boa, a idade dos 13 anos 176 (26,6%) e 12 anos 135 (20,4%) apresentam uma amostra maior em relação às outras idades. Já a idade dos 10 anos 73 (11%) e 15 anos 76 (11,5%), apresentam amostra uniforme, assim acontece com as idades dos 11 anos 99 (15%) e 14 anos 103 (15,5%).

Considerando a relação entre alunos ótima, a idade dos 11 anos 26 (27,1%) e 13 anos 27 (28,1%), apresentam uma amostra maior em relação às outras idades. Já as idades dos 12 anos 13 (13,5%), 14 anos 11 (11,5%) e 15 anos 11 (11,5%) apresentam uma amostra razoável e na idade dos 10 anos apenas 8 (8,3%) dos alunos disseram que a relação entre eles é boa.

Tal situação corresponde a opinião sobre a relação entre alunos, relativamente a país. Em relação aos que disseram ser ruim, temos acima do esperado para as escolas observadas em Portugal e abaixo do esperado para as escolas do Brasil. Em relação aos que disseram ser boa, temos abaixo do esperado para as escolas observadas em Portugal e acima do esperado para as escolas do Brasil. Em relação aos que disseram ser ótima, temos acima do esperado para as escolas observadas em Portugal e abaixo do esperado para as escolas do Brasil e em relação aos que disseram não saber dizer, temos acima do esperado para as escolas observadas em Portugal e abaixo do esperado para as escolas observadas no Brasil ($\chi^2 = 16,655$; $gl=4$; $p=0,000$).

Violência nas escolas
As representações e práticas de violência em
duas escolas em Portugal e duas escolas no Brasil.

Tabela 36

Distribuição dos pesquisados sobre as relações entre alunos na escola por sexo e escalão etário em duas escolas-Portugal

Portugal (Escolas 1 Escola Básica 2,3 de Marvila e 2 Agrupamento de Escolas Delfim dos Santos)

Relações entre alunos	Ocorrência N	%	Sexo				Escalão etário					
			Rapaz	%	Rapariga	%	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos ou mais
Ruim	114	20,20%	64	23%	50	17,20%	18	41	20	22	7	6
Boa	356	63,10%	167	61%	189	64,90%	70	70	82	54	43	35
Ótima	59	10,50%	28	10%	31	10,70%	8	21	9	11	7	3
Não sei dizer	35	6,20%	14	5%	21	7,20%	2	13	8	5	3	4
TOTAL	564	100%	273	100%	291	100%	98	145	121	92	60	48

Fonte: *Inquérito Representações e Práticas de Violência nas Escolas – 2011 a 2013*

Tabela 37

Distribuição dos pesquisados sobre relações entre alunos na escola por sexo e escalão etário em duas escolas-Brasil

Brasil (Escolas 3 Escola Estadual Presidente Juscelino Kubistchek de Oliveira e 4 Escola Estadual Coronel Paiva)

Relações entre alunos	Ocorrência N	%	Sexo				Escalão etário					
			Rapaz	%	Rapariga	%	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos ou mais
Ruim	79	18%	27	15%	52	21%	2	10	18	27	13	9
Boa	306	71%	135	76%	171	68%	3	30	52	120	60	41
Ótima	37	9%	14	8%	23	9%	0	4	4	17	4	8
Não sei dizer	7	2%	1	1%	6	2%	0	1	5	1	0	0
TOTAL	429	100%	177	100%	252	100%	5	45	79	165	77	58

Fonte: *Inquérito Representações e Práticas de Violência nas Escolas – 2011 a 2013*

Em comparação, as duas escolas estudadas em Portugal em relação as duas escolas estudadas no Brasil, vemos que, dos alunos perguntados sobre como consideravam a relação entre alunos nas suas escolas. Os alunos das escolas 1 Escola Básica 2,3 de Marvila e 2 Agrupamento de Escolas Delfim dos Santos 144 (20,2%) disseram que a relação é ruim em comparação as escolas brasileiras, 3 Escola Estadual

Presidente Juscelino Kubistchek de Oliveira e 4 Escola Estadual Coronel Paiva 79 (18%), vemos uma maior prevalência nas escolas 1 e 2. Em comparação aos que dizem ser boa a relação entre alunos, nas escolas 1 e 2 é de 356 (63,1%) alunos em comparação as escolas 3 e 4 que disseram ser boa 306 (71%) alunos, vemos então uma maior prevalência nas escolas 1 e 2. Já entre os alunos que dizem ser ótima a relação entre alunos na sua escola, os alunos das escolas 1 e 2 59 (10,5%) alunos afirmam ser ótima a relação entre alunos, enquanto os das escolas 3 e 4 37 (9%) alunos, maior prevalência nas escolas 1 e 2. Nas escolas 1 e 2 37 (6,2%) alunos não sabiam dizer, enquanto em menor número nas escolas 3 e 4 apenas 7(2%) alunos não souberam dizer.

12.3. Considera as relações entre alunos e professores

Tabela 38

Distribuição dos pesquisados sobre relações entre alunos e professores na escola por sexo, escalão etário

Geral-Portugal e Brasil (4 escolas)

Relações entre alunos e professores	Ocorrência N	%	Sexo				Escalão etário					
			Rapaz	%	Rapariga	%	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos ou mais
Ruim	143	14,40%	72	16%	71	13%	14	26	31	42	17	13
Boa	675	68%	311	69%	364	67%	71	128	136	171	91	78
Ótima	122	12,20%	54	12%	68	13%	12	26	18	39	17	10
Não sei dizer	54	5,40%	14	3%	40	7%	6	13	14	7	9	5
TOTAL	994	100%	451	100%	543	100%	103	193	199	259	134	106

Fonte: *Inquérito Representações e Práticas de Violência nas Escolas – 2011 a 2013*

Quando perguntados sobre a relação entre alunos e professores nas suas escolas 143 (14,4%) alunos disseram ser ruim, 675 (68%) alunos disseram ser boa, 122 (12,2%) alunos disseram ser ótima e 54 (5,4%) alunos disseram não saber dizer. Na distribuição por sexo, 72 (7,2%) dos rapazes e 71 (7,1%) das raparigas parecem

concordar em dizer que a relação entre alunos e professores é ruim. As raparigas 364 (36,6%) dizem que a relação entre alunos e professores é boa, enquanto os rapazes 311 (31,3) alunos. E se a relação entre alunos e professores é ótima, 68 (6,8%) raparigas disseram ser ótima, enquanto os rapazes 54 (5,4%). Não sei dizer 40 (4%) raparigas disseram não saber dizer, enquanto os rapazes apenas 14 (1,4%). Em relação ao escalão etário a idade que em maior número diz ser ruim a relação entre alunos e professor está na idade dos 13 anos 42 (29,4%), seguido das idades 12 anos 31(21,7%) alunos, 11 anos 26 (18,2%) alunos, 14 anos 17 (11,8%) alunos, 10 anos 14(9,8%) alunos e 15 anos 13 (9,1%) alunos. Os que disseram que a relação entre alunos e professores é boa, a idade dos 13 anos 171 (25,3%) apresenta uma percentagem maior em relação as outras idades, seguidas das idades de 12 anos 136 (20,1%), 11 anos 128 (19%), 14 anos 91 (13,5%), 15 anos 78 (11,6%) e a que menos relatou uma boa relação, a idade dos 10 anos 71 (10,5%).

Tal situação corresponde a opinião sobre a relação entre alunos e professores, relativamente a país. Em relação aos que disseram ser ruim, temos abaixo do esperado para as escolas observadas em Portugal e acima do esperado para as escolas do Brasil. Em relação aos que disseram ser boa, temos acima do esperado para as escolas observadas em Portugal e abaixo do esperado para as escolas do Brasil. Em relação aos que disseram ser ótima, temos abaixo do esperado para as escolas observadas em Portugal e acima do esperado para as escolas do Brasil e em relação aos que disseram não saber dizer, temos acima do esperado para as escolas observadas em Portugal e abaixo do esperado para as escolas observadas no Brasil ($X^2 = 20,711$; $gl=4$; $p=0,000$).

Violência nas escolas
As representações e práticas de violência em
duas escolas em Portugal e duas escolas no Brasil.

Tabela 39

Distribuição dos pesquisados sobre as relações entre alunos e professores na escola por sexo e escalão etário em duas escolas

Portugal (Escolas 1 Escola Básica 2,3 de Marvila e 2 Agrupamento de Escolas Delfim dos Santos)

Relações entre alunos e professores	Ocorrência N	%	Sexo				Escalão etário					
			Rapaz	%	Rapariga	%	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos ou mais
Ruim	81	14%	42	15%	39	13%	14	23	17	12	7	8
Boa	389	69%	190	70%	199	68%	66	97	86	64	42	36
Ótima	52	9%	29	11%	23	8%	12	15	8	10	5	1
Não sei dizer	42	7%	12	4%	30	10%	6	12	10	6	6	3
TOTAL	564	100%	273	100%	291	100%	98	147	121	92	60	48

Fonte: *Inquérito Representações e Práticas de Violência nas Escolas – 2011 a 2013*

Tabela 40

Distribuição dos pesquisados sobre as relações entre alunos e professores na escola por sexo e escalão etário em duas escolas

Brasil (Escolas 3 Escola Estadual Presidente Juscelino Kubistchek de Oliveira e 4 Escola Estadual Coronel Paiva)

Relações entre alunos e professores	Ocorrência N	%	Sexo				Escalão etário					
			Rapaz	%	Rapariga	%	10	11	12	13	14	15 ou mais
Ruim	62	14%	30	17%	32	13%	0	3	14	30	10	5
Boa	285	66%	121	68%	164	65%	5	31	50	107	51	42
Ótima	70	16%	25	14%	45	18%	0	11	10	29	12	9
Não sei dizer	12	3%	2	1%	10	4%	0	1	4	1	4	2
TOTAL	429	100%	178	100%	251	100%	5	46	78	167	77	58

Fonte: *Inquérito Representações e Práticas de Violência nas Escolas – 2011 a 2013*

Quando comparado a relação entre alunos e professores nas escolas estudadas ser ruim, temor maior prevalência nas escolas 1 e 2 81 (14,4%) alunos e nas escolas 3 e 4 62(14,4%) alunos. Em comparação a relação entre professores e alunos ser boa temos maior prevalência nas escolas 1 e 2 apresenta 389 (69%) alunos enquanto nas escolas 3 e 4 285 (66,4%) alunos. Em comparação a relação entre alunos e professores

ser ótima, nas escolas 1 e 2 52 (9,2%) alunos disseram ser ótima, enquanto nas escolas 3 e 4, 70 (16,3%) alunos disseram ser ótima, vemos então maior prevalência nas escolas 3 e 4. E quando comparado os que não sabiam dizer, maior prevalência nas escolas 1 e 2, 42 (7,4%) alunos não sabiam dizer em comparação a 12 (2,8%) alunos das escolas 3 e 4.

Em relação ao sexo, temos em relação aos alunos que disseram ruim a relação entre professores e alunos, nas duas escolas portuguesas não temos uma diferença significativa entre rapazes 42 (52%) para as raparigas 39 (48%), nas duas escolas brasileiras também não apresenta uma diferença significativa entre os sexos, os rapazes 30 (48%) para raparigas 32 (52%). Em relação aos que disseram ser boa, nas escolas 1 e 2, 190 (49%) rapazes para 199 (51%) raparigas e nas escolas 3 e 4 maior prevalência nas raparigas 164 (59%) para 121 (41%) rapazes. Em relação aos que disseram ser ótima, temos nas escolas 1 e 2 29 (56%) rapazes para 23 (44%) raparigas e nas escolas 3 e 4 maior prevalência de raparigas 45 (64%) para 25 (36%) rapazes. Em relação aos que disseram não saber dizer temos nas escolas 1 e 2 maior prevalência de raparigas 30 (71%) para 12(29%) rapazes e nas escolas 3 e 4 também maior prevalência de raparigas 10 (83%) para 2 (17%) rapazes.

Em relação ao escalão etário, quando referido sobre os que acham ruim a relação de professores e alunos nas escolas temos nas escolas 1 e 2, maior prevalência na idade dos 11 anos 23 (28,4%) alunos e menor prevalência nos 14 anos com 7 (8,6%) alunos, nas escolas 3 e 4 temos maior prevalência na idade dos 13 anos 30 (48,4%) alunos e menor prevalência nos 10 anos sem nenhum relato. Já os alunos que disseram ser boa, nas escolas 1 e 2 temos maior prevalência 11 anos com 97 (24,9%) alunos e menor prevalência nos 15 anos com 36 (9,2%) alunos e nas escolas 3 e 4 maior prevalência nos 13 anos 107 (37,5%) alunos e menor prevalência nos 10 anos sem nenhum relato. Já os alunos que disseram ser ótima, nas escolas 1 e 2 temos maior prevalência na idade dos 11 anos 15(28,8%) alunos e menor prevalência nos 15 anos 1 (2%) aluno e nas escolas 3 e 4 temos maior prevalência 13 anos 29 (41,4%) alunos e menor prevalência na idade dos 10 anos sem relatos. Já os alunos que não souberam dizer, nas escolas 1 e 2 temos maior prevalência nos 11 anos 12 (28,6%)

alunos e menor prevalência nos 15 anos 3 (7,1%) alunos e nas escolas 3 e 4 maior prevalência na idade dos 12 e 14 anos 4 (33,3%) alunos e menor prevalência nos 10 anos, sem relatos.

12.4. Considera as relações entre alunos e funcionários

Tabela 41

Distribuição dos pesquisados sobre as relações entre alunos e funcionários na escola por sexo e escalão etário

Portugal e Brasil (4 escolas)

Relações entre alunos e funcionários	Ocorrência	%	Sexo				Escalão etário					
			Rapaz	%	Rapariga	%	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos ou mais
Ruim	158	15,90%	78	17,30%	80	15%	23	41	29	32	17	16
Boa	611	61,50%	272	60,40%	339	62%	64	114	126	153	87	67
Ótima	183	18,40%	83	18,50%	100	18%	12	25	33	66	28	19
Não sei dizer	42	4,20%	17	3,80%	25	5%	4	11	11	7	5	4
TOTAL	994	100%	450	100%	544	100%	103	191	199	258	137	106

Fonte: Inquérito Representações e Práticas de Violência nas Escolas – 2011 a 2013

Na relação entre alunos e funcionários 158 (15,9%) disseram ter uma relação ruim com os funcionários, 611 (61,5%) disseram ter uma boa relação com os funcionários, 183 (18,4%) disseram ter uma ótima relação e apenas 42 (4,2%) da amostra disseram não saber dizer.

Em relação ao sexo, dos alunos que disseram ter uma relação ruim, rapazes e raparigas não diferem muito 78 (49,4%) rapazes para 80 (50,6%) raparigas. Em relação aos que disseram ter uma boa relação, as raparigas estão em maior número 339 (55,5%) e os rapazes 272 (44,5%). Os alunos que disseram ter uma ótima relação 100 (54,6%) são raparigas e 83 (45,4%) são rapazes. Os que não souberam dizer sobre a relação entre funcionários 25 (59,5%) são raparigas e 17 (40,5%) são rapazes.

Em relação ao escalão etário, a idade dos 11 anos 41 (25,9%) alunos, diz ter uma relação ruim com os funcionários, seguido pelas idades dos 13 anos 32 (20,3%),

12 anos 29 (18,3%), 10 anos 23 (14,6%), 14 anos 17 (10,8%) e 15 anos 16 (10,1%) alunos.

Tal situação corresponde a opinião sobre a relação entre alunos e funcionários, relativamente a país. Em relação aos que disseram ser ruim, temos acima do esperado para as escolas observadas em Portugal e abaixo do esperado para as escolas do Brasil. Em relação aos que disseram ser boa, temos abaixo do esperado para as escolas observadas em Portugal e acima do esperado para as escolas do Brasil. Em relação aos que disseram ser ótima, temos abaixo do esperado para as escolas observadas em Portugal e acima do esperado para as escolas do Brasil e em relação aos que disseram não saber dizer, temos acima do esperado para as escolas observadas em Portugal e abaixo do esperado para as escolas observadas no Brasil ($X^2 = 64,565$; $gl=4$; $p=0,000$).

Tabela 42

Distribuição dos pesquisados sobre as relações entre alunos e funcionários na escola por sexo e escalão etário em duas escolas

Portugal (Escolas 1 Escola Básica 2,3 de Marvila e 2 Agrupamento de Escolas Delfim dos Santos)

Relações entre alunos e funcionários	Ocorrência N	%	Sexo				Escalão etário					
			Rapaz	%	Rapariga	%	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos ou mais
Ruim	120	21%	64	24%	56	19%	23	38	22	17	10	10
Boa	344	61%	156	57%	188	65%	59	85	78	54	39	29
Ótima	66	12%	36	13%	30	10%	12	13	11	14	9	7
Não sei dizer	33	6%	16	6%	17	6%	4	10	10	5	2	2
TOTAL	563	100%	272	100%	291	100%	98	146	121	90	60	48

Fonte: *Inquérito Representações e Práticas de Violência nas Escolas – 2011 a 2013*

Tabela 43

Distribuição dos pesquisados sobre as relações entre alunos e funcionários na escola por sexo e escalão etário em duas escolas

Brasil (Escolas 3 Escola Estadual Presidente Juscelino Kubistchek de Oliveira e 4 Escola Estadual Coronel Paiva)

Violência nas escolas
As representações e práticas de violência em
duas escolas em Portugal e duas escolas no Brasil.

Relações entre alunos e funcionários	Ocorrência N	%	Sexo				Escala etária					
			Rapaz	%	Rapariga	%	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos ou mais
Ruim	38	9%	14	8%	24	9,50%	0	3	7	15	7	6
Boa	266	62%	116	65%	150	59,50%	5	30	49	96	48	38
Ótima	117	27%	47	26%	70	28%	0	12	22	52	19	12
Não sei dizer	9	2%	1	1%	8	3%	0	1	1	2	3	2
TOTAL	430	100%	178	100%	252	100%	5	46	79	165	77	58

Fonte: *Inquérito Representações e Práticas de Violência nas Escolas – 2011 a 2013*

Quando comparado a relação entre alunos e funcionários nas escolas estudadas serem ruim, nas escolas 1 e 2 120 (21%) dos alunos disseram ser ruim, enquanto nas escolas 3 e 4 apenas 38 (9%) dos alunos. Em comparação a relação entre alunos e funcionários serem boa, temos maior prevalência nas escolas 1 e 2 que apresentam 344 (61%) dos alunos enquanto nas escolas 3 e 4 266 (62%) alunos. Em comparação a relação entre alunos e funcionários serem ótima, nas escolas 1 e 2 66 (12%) alunos disseram ser ótima, enquanto temos uma maior prevalência nas escolas 3 e 4 com 117 (27%) alunos que disseram ser ótima. E quando comparado os que não sabiam dizer, nas escolas 1 e 2 temos uma maior prevalência 33 (6%) alunos em comparação a 9 (2%) alunos das escolas 3 e 4.

12.5. Síntese do capítulo

Em relação ao clima da escola quando perguntado sobre as relações entre os alunos, temos maior prevalência dos que dizem ser ruim, boa, ótima e não saber dizer, nas duas escolas portuguesas. Em relação ao sexo, vemos maior prevalência de rapazes que disseram ser ruim nas duas escolas portuguesas e os que disseram ser boa, ótima e os que não sabiam dizer, prevalência maior de raparigas nas quatro escolas estudadas.

Em relação ao clima da escola quando perguntado sobre as relações entre alunos e professores, temos maior prevalência nas duas escolas portuguesas dos alunos que disseram ser ruim, boa e os que não sabiam dizer. Os que disseram ser ótima a relação entre alunos e professores, maior prevalência nas duas escolas brasileiras.

Em relação ao clima da escola quando perguntado sobre as relações entre alunos e funcionários, temos nas duas escolas portuguesas maior prevalência dos que disseram ser ruim, boa e não saber dizer e ótima, nas duas escolas brasileiras. Em relação ao sexo, temos os rapazes das duas escolas portuguesas que disseram ser ruim, boa, ótima e não saber dizer em maior número, já nas duas escolas brasileiras o contrário, as raparigas relatam em maior número.

CAPÍTULO 13

DENÚNCIAS DE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

Capítulo 13. Denúncias de violência nas escolas

13.1. As denúncias

As denúncias de violência nas escolas mostram que os alunos não acreditam que professores e funcionários tenham conhecimento, muitas vezes, da gravidade do problema vivido por alguns alunos, embora afirmem tê-los comunicado a esse respeito, e muitos terem dito que viam os professores como as pessoas mais interessadas em pôr fim à violência e aos abusos.

Há diversas razões para considerar de modos diferentes a experiência bastante comum de ser ocasionalmente submetido a insultos ou ameaças, por um lado, e a experiência pouco comum de ser submetido a isso de forma contínua, por outro. Outro fator diferencial é a combinação círculo de amigos-rejeição/maus-tratos. Se os maus-tratos provêm de um grande número de pares, a vítima sente-se como se fosse um bode expiatório numa situação generalizada de maus-tratos; ele ou ela talvez não tenha amigos com quem compartilhar o problema e, conseqüentemente, se vê numa situação de total isolamento social, não denunciando as violências vividas ou observadas no cotidiano das escolas, como nos mostra as tabelas abaixo, onde um número bem significativo de alunos, nos diz não contar a ninguém no caso de ter sido vítima ou presenciado.

Para compreender a dinâmica das relações sociais na escola, faz-se necessário observar como os alunos constroem seus vínculos, sejam com seus pares ou com aqueles que representam a instituição escolar.

A escola é um espaço de socialização, sendo também um local de encontros, consolidando amizades, onde se constroem relações afetivas. Entretanto, vale aqui destacar o descrédito dos adolescentes em relação às autoridades da escola como os

diretores, funcionários e professores. A tabela 50 mostra que apenas 4,2% dos alunos procuram um professor quando têm um problema na escola e cerca 3,9% fazem o mesmo com o diretor, mostrando um baixo grau de confiança nas autoridades escolares.

Chama a atenção que essas proporções são mais baixas do que a dos alunos que afirmam que não contam para ninguém os problemas que ocorrem na escola (43,4%).

Em contrapartida, os amigos e a família surgem como a principal referência dos alunos nessas situações: 30,3 % e 14,6% dos alunos contam os problemas da escola para amigos e familiares.

A medida menos adotada é a comunicação a funcionários (1%) e direção (3,9%) da escola, o que reforça o argumento de que ela na concepção dos alunos, não está preparada para lidar com a questão dentro do seu espaço.

Montoya (2002) chama a atenção para o fato de que a forma como a escola é administrada e a atmosfera gerada por esta forma de organização tem vínculos com a ocorrência de vitimização dentro dela:

A maneira como os casos de agressão são encaminhados pela direção pode gerar um “ciclo de vitimização” alimentado pela violência reativa ou pela vingança. A correlação entre a vitimização e uma atmosfera pouco saudável tem vínculos estreitos com a forma como a escola é administrada e organizada, estando relacionada aos diversos regulamentos adotados pela escola, sem excluir as práticas adotadas por alguns professores. Desse modo, o tratamento insatisfatório dado a “casos” pode levar a um ciclo de vitimização, devido à maior conscientização, e/ou desencadear um ciclo de violência reativa, devido à vingança. (Montoya, 2002 in Debarbieux e Blaya, 2002, p. 109).

A disposição da vítima em denunciar o crime depende de fatores relacionados ao tipo de crime cometido, das percepções acerca do mesmo, da confiança nos órgãos

responsáveis pela apuração dos fatos e pela punição dos agressores (Abramovay, 2005, p. 327).

Neste capítulo perguntamos aos alunos pesquisados nas quatro escolas estudadas, questões sobre denúncias de violência nas suas escolas. No caso de presenciarem uma situação de violência, a qual era condenada pela escola, se estes achavam que deveriam denunciá-la ou não. Se estes alunos já tinham comunicado uma situação de violência em que possivelmente foram vítimas ou que tenham presenciado e em caso afirmativo, a quem falou sobre o ocorrido, amigos, professores, funcionários, direção, familiar ou outras pessoas.

13.2. Presença de situações de violência, a qual é condenada pela escola, acha que deve denunciá-la.

Tabela 44

Distribuição dos pesquisados sobre denúncias de violência presenciadas na escola por sexo e escalão etário

Portugal e Brasil (4 escolas)

Denúncia	Ocorrência N	%	Sexo				Escalão etário					
			Rapaz	%	Rapariga	%	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos ou mais
Sim	698	70,20%	321	71,30%	377	69,30%	77	137	142	176	95	71
Não	219	22%	97	21,60%	122	22,40%	20	40	42	65	29	23
Não sei dizer	77	7,80%	32	7,10%	45	8,30%	6	14	15	16	14	12
TOTAL	994	100%	450	100%	544	100%	103	191	199	257	138	106

Fonte: *Inquérito Representações e Práticas de Violência nas Escolas – 2011 a 2013*

Quando perguntados sobre no caso de presenciar situações de violência, da qual seria condenada pela escola, se estes alunos achavam que estas práticas deveriam ser denunciadas 698 (70,2%) dos alunos, disseram que sim e 219 (22%) dos alunos disseram que não e 77 (7,8%) dos alunos não souberam dizer. Fica evidente, neste caso, que os alunos acham que estas práticas devem ser denunciadas. Em

relação ao sexo dos pesquisados, quando a resposta foi sim, 377 (54%) eram raparigas e 321 (46%) rapazes, os que disseram que não, não deveriam denunciar 97 (44,3%) eram rapazes e 122 (55,7%) raparigas, em relação aos que não souberam dizer 32 (41,6%) eram rapazes e 45 (58,4%) eram raparigas. Em relação ao escalão etário, a idade dos 13 anos 176 (25,2%) relatam em maior número que estas práticas devem ser denunciadas, seguidas das idades 12 anos 142 (20,4%), 11 anos 137 (19,6%), 14 anos 95 (13,6%), 10 anos 77 (11%) e 15 anos 71 (10,2%).

Tal situação corresponde a denúncia de violência presenciada na escola, relativamente a país. Em relação aos que disseram sim, temos acima do esperado para as escolas observadas em Portugal e abaixo do esperado para as escolas do Brasil. Em relação aos que disseram não, temos abaixo do esperado para as escolas observadas em Portugal e acima do esperado para as escolas do Brasil. Em relação aos que disseram não saber dizer, temos acima do esperado para as escolas observadas em Portugal e abaixo do esperado para as escolas observadas no Brasil ($X^2 = 18,317$; $gl=4$; $p=0,000$).

Tabela 45

Distribuição dos pesquisados sobre denúncias de violência presenciadas na escola por sexo e escalão etário-Portugal

Portugal (Escolas 1 Escola Básica 2,3 de Marvila e 2 Agrupamento de Escolas Delfim dos Santos)

Denúncia	Ocorrência	%	Sexo				Escalão etário					
	N		Rapaz	%	Rapariga	%	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos ou mais
Sim	418	74,10%	203	74%	215	74,10%	74	110	90	71	40	33
Não	97	17,20%	47	17,20%	50	17,80%	18	25	22	11	11	10
Não sei dizer	49	8,70%	24	8,80%	25	8,60%	6	11	9	7	9	7
TOTAL	564	100%	274	100%	290	100%	98	146	121	89	60	50

Fonte: *Inquérito Representações e Práticas de Violência nas Escolas – 2011 a 2013*

Tabela 46

Distribuição dos pesquisados sobre denúncias de violência presenciadas na escola por sexo e escalão etário -Brasil

Brasil (Escolas 3 Escola Estadual Presidente Juscelino Kubistchek de Oliveira e 4 Escola Estadual Coronel Paiva)

Denúncia	Ocorrência	%	Sexo				Escalão etário					
	N		Rapaz	%	Rapariga	%	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos ou mais
Sim	279	64,90%	118	66,30%	161	63,90%	3	27	54	102	55	38
Não	121	28,10%	50	28,10%	71	28,20%	2	16	19	54	17	13
Não sei dizer	30	7%	10	5,60%	20	7,90%	0	3	6	9	5	7
TOTAL	430	100%	178	100%	252	100%	5	46	79	165	77	58

Fonte: *Inquérito Representações e Práticas de Violência nas Escolas – 2011 a 2013*

Comparando as escolas pesquisadas, nas escolas 1 e 2, 418 (74,1%) dos alunos, desta amostra, disseram que sim, devem ser denunciadas as situações de violências que acontecem na escola, enquanto nas escolas 3 e 4, em número menor 279 (64,9%) dos alunos da amostra disseram que sim. Dos alunos que disseram não, não devem ser denunciadas, nas escolas 1 e 2 temos 97 (17,2%) alunos disseram não, enquanto nas escolas 3 e 4 121 (28,1%) alunos, vemos que nas escolas 3 e 4, há um número maior de alunos em relação as escolas 1 e 2 que acham que não devem denunciar estas situações. Em relação aos que disseram não saber dizer, maior prevalência nas escolas 1 e 2 49 (8,7%) alunos em comparação as escolas 3 e 4 30 (7%) alunos. Em relação ao sexo, as raparigas nas escolas pesquisadas estão sempre em maior número em relação aos rapazes.

Em relação ao escalão etário, há uma variação entre as escolas 1 e 2 em comparação as escolas 3 e 4. Nas escolas 1 e 2, os alunos de 11 anos 110 (26,3%) dizem em maior número que estas situações devem ser denunciadas em relação a escolas 3 e 4 em que a idade dos 13 anos 102 (36,6) é a que mais alunos disseram sim. A idade que menos se denuncia a situação, nas escolas 1 e 2, são os alunos de 15 anos

33 (7,9%), e nas escolas 3 e 4, são os de 10 anos 3 (1%). Em relação aos alunos que disseram não, também temos uma variação nas idades. Nas escolas 1 e 2, a idade dos 11 anos 25 (25,7%) dos alunos disseram não denunciar a situação, enquanto nas escolas 3 e 4, a idade dos 13 anos 54 (44,6%) dos alunos, disseram em maior número não denunciar. Já o escalão etário que menos disse não, nas escolas 1 e 2, temos a idade dos 15 anos 10 (10,3%) e nas escolas 3 e 4, a idade dos 10 anos 2 (1,7%) dos alunos. Os que não souberam dizer apresentam a mesma variação, nas escolas 1 e 2, a idade dos 11 anos 11 (22,4%) e nas escolas 3 e 4, a idade dos 13 anos 9 (30%), já os que não souberam dizer, nas escolas 3 e 4 nenhum aluno do escalão etário dos 10 anos, respondeu.

13.3. Falou com alguém sobre uma situação de violência em que foi vítima ou tenha presenciado.

Tabela 47

Distribuição dos pesquisados sobre falar com alguém sobre uma situação de violência por sexo e escalão etário

Portugal e Brasil (4 escolas)

Falou com alguém	Ocorrência	%	Sexo				Escalão etário					
	N		Rapaz	%	Rapariga	%	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos ou mais
Sim	534	54%	250	55,40%	284	52%	59	102	101	140	78	54
Não	460	46%	201	44,60%	259	48%	44	90	98	116	60	52
TOTAL	994	100%	451	100%	544	100%	103	192	199	256	138	106

Fonte: Inquérito Representações e Práticas de Violência nas Escolas – 2011 a 2013

Dos alunos pesquisados nas quatro escolas estudadas, perguntamos se estes falaram com alguém, sobre uma situação de violência em que foram vítimas ou tenham presenciado. Destes, 534 (54%) dos alunos disseram que sim e 460 (46%) disseram que não. Em relação ao sexo, as raparigas reportam sempre em maior número em relação aos rapazes.

Em relação ao escalão etário da amostra, a idade dos 13 anos tanto para a resposta sim 140 (26,2%) alunos, como para a resposta não contaram a ninguém 116 (25,2%) alunos, responderam em maior número em relação às outras idades. Sendo a idade dos 15 anos que menos disseram que contam a alguém em relação aos que disseram que não conta na idade dos 10 anos. Em relação à idade dos 15 anos em que poucos disseram que contam a alguém, pode se dar, devido ao fato, destes resolverem as situações conflituosas entre seus pares. Em contrapartida, os alunos dos 10 anos, podem ter medo de denunciar a alguém e sofrerem ainda mais punições dos agressores.

Tal situação corresponde a falar com alguém sobre uma situação de violência, relativamente a país. Em relação aos que disseram sim, temos abaixo do esperado para as escolas observadas em Portugal e acima do esperado para as escolas do Brasil. Em relação aos que disseram não, temos acima do esperado para as escolas observadas em Portugal e abaixo do esperado para as escolas observadas no Brasil ($\chi^2 = 0,301$; $g=1$; $p=0,000$).

Tabela 48

Distribuição dos pesquisados sobre falar com alguém sobre uma situação de violência por sexo e escalão etário -Portugal

Portugal (Escolas 1 Escola Básica 2,3 de Marvila e 2 Agrupamento de Escolas Delfim dos Santos)

Falou com alguém	Ocorrência N	%	Sexo				Escalão etário					
			Rapaz	%	Rapariga	%	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos ou mais
Sim	298	52,80%	155	56,80%	143	49,10%	58	81	54	47	32	26
Não	266	47,20%	118	43,20%	148	50,90%	40	66	65	45	28	22
TOTAL	564	100%	273	100%	291	100%	98	147	119	92	60	48

Fonte: Inquérito Representações e Práticas de Violência nas Escolas – 2011 a 2013

Tabela 49

Distribuição dos pesquisados sobre falar com alguém sobre uma situação de violência por sexo e escalão etário -Brasil

Brasil (Escolas 3 Escola Estadual Presidente Juscelino Kubistchek de Oliveira e 4 Escola Estadual Coronel Paiva)

Falou com alguém	Ocorrência N	%	Sexo				Escalão etário					
			Rapaz	%	Rapariga	%	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos ou mais
Sim	236	54,90%	95	53,40%	141	56%	1	21	46	95	45	28
Não	194	45,10%	83	46,60%	111	44%	4	25	32	71	32	30
TOTAL	430	100%	178	100%	252	100%	5	46	78	166	77	58

Fonte: *Inquérito Representações e Práticas de Violência nas Escolas – 2011 a 2013*

Comparando as escolas pesquisadas, nas escolas 1 e 2 temos maior prevalência, 298 (52,8%) alunos disseram que sim, que disseram a alguém, nas escolas em relação as escolas 3 e 4 236 (54,9%) alunos. Os que disseram não ter contado a ninguém, nas escolas 1 e 2 266 (47,2%) alunos e nas escolas 3 e 4 194 (45,1%) dos alunos, vemos maior prevalência nas escolas 1 e 2.

Em relação ao sexo, nas escolas 1 e 2 os rapazes disseram em maior número 155 (56,8%) contarem a alguém em relação as raparigas do mesmo grupo. Já nas escolas 3 e 4 as raparigas 141 (56%), disseram em maior número, terem contado a alguém. Os que disseram não terem falado com ninguém, nos dois grupos maior prevalência das raparigas.

Em comparação, no escalão etário das escolas, nas escolas 1 e 2, a idade dos 11 anos 81 (27,2%) é a idade que mais reportou a alguém situações de violência, e os que disseram não terem contado a ninguém, também a idade dos 11 66 (24,8%)anos, seguido pelos 12 anos. Ao contrário, nas escolas 3 e 4, a idade dos 13 anos 95 (40,3%) é a idade que mais contou a alguém e também a idade em que disseram em maior número não ter contado a ninguém 71 (36,6%) alunos.

13.4. E caso afirmativo, com quem falou

Tabela 50

Distribuição dos pesquisados sobre falar com quem sobre uma situação de violência, por sexo e escalão etário

Portugal e Brasil (4 escolas)

Falou com:	Ocorrência N	%	Sexo				Escalão etário					
			Rapaz	%	Rapariga	%	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos ou mais
Ninguém	337	43,40%	134	37,40%	203	48,60%	35	63	71	81	46	41
Um amigo	235	30,30%	140	39,10%	95	22,70%	21	48	41	62	41	22
Professor	33	4,20%	16	4,50%	17	4%	2	9	15	4	3	0
Funcionário	8	1%	5	1,40%	3	0,70%	0	2	3	1	1	1
Direção	30	3,90%	17	4,80%	13	3,10%	2	2	5	13	3	5
Familiar	113	14,60%	37	10,30%	76	18,20%	10	25	15	33	17	13
Outra pessoa	20	2,60%	9	2,50%	11	2,70%	0	4	5	4	4	3
TOTAL	776	100%	358	100%	418	100%	70	153	155	198	115	85

Fonte: *Inquérito Representações e Práticas de Violência nas Escolas – 2011 a 2013*

Dos alunos pesquisados, num total de 776 alunos, um número bastante significativo. Destes, 337 (43,4%) alunos prefere não falar a ninguém, 439 (56,6%) alunos responderam ter falado com alguém. Destes 235 (30,3%) alunos falaram com um amigo, 113 (14,6%) alunos falaram com familiar, 33 (4,2%) alunos falaram com professor, 30 (3,9%) alunos disseram falar com a direção, 20 (2,6%) alunos com outras pessoas e 8 (1%) alunos com os funcionários.

Observa-se na amostra estudada que a maioria dos alunos prefere falar com um amigo, seguido de um familiar e depois do professor e com a direção. E um número pequeno de alunos diz falar com outras pessoas e funcionários.

Em relação ao sexo, os rapazes 140 (39,1%) falam mais para um amigo do que as raparigas 95 (22,7%) raparigas. Entre os rapazes e as raparigas não há uma diferença significativa aos que contam para professor, funcionário, direção e outras

peessoas. Mas em relação a falar com um familiar, as raparigas 76 (18,2%) falam mais do que os rapazes 37 (10,3%).

No escalão etário, em todas as idades os pesquisados disseram falar a maioria com um amigo, seguido de um familiar. Os alunos que disseram falar com um amigo a idade dos 13 anos 62 (26,4%) e 11 anos 48 (20,5%), seguidos dos alunos de 12 anos 41(17,4%), 14 anos 41(17,4%), 15 anos 22 (9,4%) e 10 anos 21(8,9%). Dos que disseram falar com um familiar prevalece em maior número nas idades 13 anos 33 (29,2%), 11 anos 25 (22,1%), 14 anos 17 (15%), 12 anos 15 (13,3%), 15 anos 13 (11,5%), 10 anos 10 (8,9%).

Tal situação corresponde a falar com alguém sobre uma situação de violência, relativamente a país. Em relação aos que disseram falar com ninguém, temos acima do esperado para as escolas observadas em Portugal e abaixo do esperado para as escolas observadas no Brasil. Em relação aos que disseram falar com um amigo, temos abaixo do esperado para as escolas observadas em Portugal e acima do esperado para as escolas observadas no Brasil. Em relação aos que disseram falar com professor, temos abaixo do esperado para as escolas observadas em Portugal e acima do esperado para as escolas observadas no Brasil. Em relação aos que disseram falar com funcionário, temos acima do esperado para as escolas observadas em Portugal e abaixo do esperado para as escolas observadas no Brasil. Em relação aos que disseram falar com direção/conselho executivo, temos abaixo do esperado para as escolas observadas em Portugal e acima do esperado para as escolas observadas no Brasil. Em relação aos que disseram falar com familiar, temos abaixo do esperado para as escolas observadas em Portugal e acima do esperado para as escolas observadas no Brasil. Em relação aos que disseram falar com outra pessoa, temos acima do esperado para as escolas observadas em Portugal e abaixo do esperado para as escolas observadas no Brasil ($\chi^2 = 62,209$; $gl=7$; $p=0,000$).

Violência nas escolas
As representações e práticas de violência em
duas escolas em Portugal e duas escolas no Brasil.

Tabela 51

Distribuição dos pesquisados sobre falar com quem sobre uma situação de violência, por sexo e escalão etário-Portugal

Portugal (Escolas 1 Escola Básica 2,3 de Marvila e 2 Agrupamento de Escolas Delfim dos Santos)

Falou com:	Ocorrência N	%	Sexo				Escalão etário					
			Rapaz	%	Rapariga	%	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos ou mais
Ninguém	220	52,50%	92	46%	128	59%	33	48	56	39	25	19
Um amigo	121	28,90%	72	36%	49	23%	20	37	21	21	15	7
Professor	15	3,60%	8	4%	7	3%	2	7	1	2	3	0
Funcionário	6	1,40%	4	2%	2	1%	0	1	3	1	0	1
Direção	7	1,70%	6	3%	1	0%	2	1	1	1	1	1
Familiar	38	9,10%	15	7%	23	11%	9	17	6	3	0	3
Outra pessoa	12	2,80%	5	2%	7	3%	0	4	1	3	2	2
TOTAL	419	100%	202	100%	217	100%	66	115	89	70	46	33

Fonte: *Inquérito Representações e Práticas de Violência nas Escolas – 2011 a 2013*

Tabela 52

Distribuição dos pesquisados sobre falar com quem sobre uma situação de violência, por sexo e escalão etário-Brasil

Brasil (Escolas 3 Escola Estadual Presidente Juscelino Kubistchek de Oliveira e 4 Escola Estadual Coronel Paiva)

Falou com:	Ocorrência N	%	Sexo				Escalão etário					
			Rapaz	%	Rapariga	%	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos ou mais
Ninguém	117	33%	42	27%	75	37,30%	2	15	16	41	21	22
Um amigo	114	32%	68	43,60%	46	22,90%	1	11	20	41	26	15
Professor	18	5%	8	5,10%	10	5%	0	2	14	2	0	0
Funcionário	2	1%	1	0,60%	1	0,50%	0	1	0	0	1	0
Direção	23	6%	11	7%	12	6%	0	1	4	12	2	4
Familiar	75	21%	22	14,10%	53	26,40%	1	8	9	30	17	10
Outra pessoa	8	2%	4	2,60%	4	1,90%	0	0	4	1	2	1
TOTAL	357	100%	156	100%	201	100%	4	38	67	127	69	52

Na comparação das escolas pesquisadas, vemos que em relação aos que disseram não falar nada a ninguém, temos em maior número nas escolas 1 e 2 220 (52,5%) alunos em comparação as escolas 3 e 4 com 117(33%) alunos. Os que disseram falar a um amigo temos maior prevalência nas escolas 1 e 2 121 (28,9%) alunos e nas escolas 3 e 4 114 (32%) alunos. Os que disseram falar com os professores temos pouco diferença entre as quatro escolas, nas escolas 1 e 2 15 (3,6%)alunos e nas escolas 3 e 3 18 (5%) alunos. Os que disseram falar com funcionários, nas escolas 1 e 2, maior prevalência 6 (1,4%) alunos e nas escolas 3 e 4 2 (1%) alunos. Os que disseram falar com a direção temos nas escolas 1 e 2 apenas 7 (1,7%) alunos e nas escolas 3 e 4 com maior prevalência 23(6%) alunos. Os que disseram falar com familiar, temos nas escolas 3 e 4 maior prevalência de alunos 75 (21%) em relação as escolas 1 e 2 apenas 38 (9,1%) alunos.

Em relação ao sexo, vemos que as raparigas disseram em maior número não contar a ninguém, os que disseram falar a um amigo, temos maior prevalência de rapazes. Os que disseram falar aos professores nas quatro escolas estudadas não há diferença significativa entre os sexos. Os que disseram falar com funcionários, nas escolas portuguesas os rapazes, nas escolas brasileiras não há diferença significativa entre os sexos. Os que disseram falar com a direção das escolas pesquisadas, temos nas escolas portuguesas os rapazes relatam mais do que as raparigas e nas escolas brasileiras não há diferença entre os sexos. Os que disseram falar com familiares, nas quatro escolas estudadas, vemos maior prevalência de raparigas a relatarem aos seus familiares.

No escalão etário, da amostra pesquisada, nota-se no grupo 1 e 2 que os alunos dos 11 anos 115 (27,4%) , 12 anos 89 (21,2%) e 13 anos 70 (16,7%) relatam em maior número o fato de contarem a alguém, seguido depois das outras idades , em relação as escolas 3 e 4 onde vemos que as idades 13 anos 127 (35,6%), 14 anos 69 (19,3%), 12

anos 67 (18,8%), 15 anos 52 (14,6%) relatam nessa ordem em maior número, falar com alguém, seguido depois das outras idades.

13.5. Síntese do capítulo

Em relação à denúncia de violência nas escolas estudadas, temos maior prevalência de alunos que disseram denunciar e os que não sabiam dizer, nas duas escolas portuguesas. Dos alunos que disseram que não devem ser denunciadas, obtivemos maior prevalência nas duas escolas brasileiras. Em relação ao sexo, nas quatro escolas estudadas, maior prevalência de raparigas.

Sobre os que disseram ter dito algo a alguém e também os que disseram não dizer, temos maior prevalência nas duas escolas portuguesas. Em relação ao sexo, nas duas escolas portuguesas os rapazes disseram em maior número e os que disseram não, maior prevalência entre as raparigas nas quatro escolas estudadas.

CAPÍTULO 14

AS REPRESENTAÇÕES DOS ADOLESCENTES SOBRE O QUE PENSAM DA VIOLÊNCIA E COMO COMBATÊ-LA NAS ESCOLAS

14.1. As representações dos adolescentes sobre o que pensam da violência e como combatê-la nas escolas

A violência no contexto das escolas se reflete nas representações que os alunos fazem sobre a escola. Muitas vezes eles apresentam significados contraditórios e distintos do seu papel. Por um lado, a escola é vista como um lugar para a aprendizagem, como um caminho para uma inserção positiva no mercado de trabalho e na sociedade, por outro, muitos alunos consideram a escola como um local de exclusão social, onde são reproduzidas situações de violência física, moral e simbólica (Abramovay, 2002). Apesar disso, grande parte dos adolescentes apresenta uma visão positiva sobre a escola.

O estudo levou em conta as percepções dos atores, tendo como unidade de análise a interpretação que os mesmos fazem da realidade escolar, entrelaçando diferentes olhares e narrativas, descrevendo o percebido, o silenciado e o vivido. Os aspectos desta vivência nas escolas influenciam seu clima, revelando a importância dos fatores socioambientais e interpessoais que ocorrem em seu interior e que são percebidos pelos atores escolares.

O presente capítulo tem como foco a compreensão da análise dos dados obtidos a partir das respostas aos questionários (apêndice H e I) dadas pelos alunos, em que foi perguntado, em sua última parte, a sua opinião sobre o que pensa sobre a violência na escola e como combater-la nas suas escolas?

Neste aspecto, serão discutidos os dados obtidos nas duas escolas em Portugal e nas duas escolas no Brasil, analisando o que foi relatado pelos alunos, no interesse de verificar a percepção que estes atores têm da violência nas suas escolas, focalizando em especial as relações interpessoais, o ambiente físico e aspectos da estrutura organizacional.

O objetivo da presente investigação, embasada nos procedimentos de pesquisa que verificam similaridades e diferenças, é fazer um relato preliminar sobre a realidade do problema nas escolas pesquisadas. Tentamos realizar uma avaliação comparativa

entre essas escolas, em termos das práticas de violência: vítimas, agressores e observadores, o clima da escola e as relações que se estabelecem. Isso foi feito levando-se em conta os respectivos contextos educacionais, a fim de identificar as variáveis e estudar a possibilidade de transferência de boas práticas de um país para o outro ou de uma escola para outra.

A violência no cotidiano das escolas associar-se-ia, a três dimensões socioorganizacionais distintas. Debarbieux (1999), nos fala que em primeiro lugar, à degradação no ambiente escolar, isto é, à grande dificuldade de gestão das escolas, resultando em estruturas deficientes. Em segundo, a uma violência que se origina de fora para dentro das escolas, que as torna sitiadas e manifesta-se por intermédio da penetração das gangues, do tráfico de drogas e da visibilidade crescente da exclusão social na comunidade escolar. Em terceiro, relaciona-se a um componente interno das escolas, específico de cada estabelecimento.

Há escolas que historicamente têm-se mostrado violentas e outras que passam por situações de violência. Para Abramovay (2002), «é possível observar a presença de escolas seguras em bairros ou áreas reconhecidamente violentas, e vice-versa, sugerindo que não há determinismos nem fatalidades, mesmo em períodos e áreas caracterizadas por exclusões, o que garante que ações ou reações localizadas sejam possíveis» (p. 72).

Ao formar suas percepções o indivíduo filtra informações que vêm das características da organização, dos acontecimentos que ocorrem ao seu redor e de suas características pessoais. Para Brunet (1987) «mediante a percepção de seu clima de trabalho, os atores interpretam a realidade organizacional que os rodeia. Assim, a forma como os membros de uma organização vê seu ambiente é muito mais importante na determinação de seu comportamento que a realidade objetiva» (p.110).

Em relação à estrutura física da escola, entendemos como Heredero (2008) que é dentro dos espaços escolares que se produzem todas as interações educativas, as interações sociais, a comunicação entre os diferentes atores escolares, as situações didáticas, as motoras. O espaço onde elas ocorrem tem, portanto, tanta importância

quanto elas próprias e está relacionado com o clima escolar. Heredero (2008, p.28) explica:

[...] por espaço escolar entendemos tanto o edifício como os espaços exteriores que o conformam, o equipamento e outros elementos que se vêm somando às características da localização física e social e as dinâmicas de interação ambiental que neles se estabelecem [...].

Embora a multidimensionalidade da violência propicie que elementos de uma categoria convivam com os de outra, foi possível, após análise, organizar em categorias os diversos dados obtidos nas escolas estudadas (Apêndice M). Estes dados estão relacionados à percepção de vítimas, observadores e agressores, as categorias são: inter-relação pessoal, estrutura física e funcionamento organizacional.

Para conhecer e intervir sobre o fenómeno, temos que descobrir quem são estes adolescentes, como são, o que querem: mas também temos que perceber quem são os seus amigos, como são as escolas em que vivem, como são as relações que estabelecem com professores e funcionários que lidam com estes adolescentes cotidianamente.

A análise qualitativa de suas respostas na pergunta aberta de nossos questionários, nos permitem isolar alguns pontos interessantes que explicam em parte as diferenças e semelhanças em relação a violência nessas escolas e práticas que poderiam ser realizadas na opinião dos adolescentes que poderiam minimizar, combater e prevenir a violência nas escolas.

Quadro 5 - Categorias de análise: inter-relação pessoal, estrutura física e funcionamento organizacional das escolas.

Inter-relação pessoal	Estrutura física	Funcionamento organizacional
1. Representação dos alunos sobre violência; 2. Soluções possíveis para prevenir e combater a violência; 3. A Família/A Educação 6. Falta de diálogo, comunicação na escola, respeito, mediação, orientação 9. Gangues, grupos de amigos, namorados	8. Vigilância em toda a escola , locais escondidos, recreios, saídas (vídeo vigilância)	4. Programas, projetos, organizações, informações, etc. 5. Adultos, funcionários, professores nos intervalos. 7. Castigos, punições, expulsão, regras rígidas 10. Entreterimento, jogos, associações de estudantes, lazer 11. Polícia/Segurança 12. Arma 13) Os que sofrem violência devem pedir ajuda, apoio, denunciar 14) Papel da escola combater a violência 15) Apoio às vítimas

14.2. Representação dos alunos sobre violência

Existe violência quando um indivíduo impõe sua força, seu poder ou status contra outro de maneira a lhe causar danos, o maltrata física ou psicologicamente, direta ou indiretamente, sendo a pessoa impossibilitada de qualquer argumento ou justificação:

A violência aqui na escola é muito grande (Resposta de um aluno, N.622, 12 anos).

A violência acaba com a vida de uma pessoa dentro da escola, a violência põe medo em todo mundo (Resposta de um aluno, N.627, 12 anos).

Eu acho que não devia haver violência nas escolas, porque isso não é bom para ninguém. E isso da violência pode causar: estragos de amizades, meter colegas nos hospitais e muito dessas coisas. Devia de terminar a violência nas escolas (Resposta de um aluno, N.7, 11 anos).

Eu já estou habituado, portanto, não me importo. (Resposta de um aluno, N.41, 11 anos).

A violência entre pessoas no âmbito da convivência escolar, entretanto, se converte em um problema. Sua relevância é tão grande que consegue muitas vezes afetar as estruturas sociais sobre as quais se produzem as atividades educativas. A violência supõe abuso de poder de um sujeito ou grupo sobre outro mais fraco ou indefeso. Implica na existência de assimetria entre os envolvidos e a necessidade de confrontação se faz perceber nos dois lados oponentes, contribuindo para caracterizar o clima da escola:

A violência com certeza é um ato desumano, praticado certamente pelo ódio, ressentimento, ciúmes, entre outros. A violência não é só praticada nas escolas, é praticado em qualquer lugar. As pessoas deviam ser mais compreensivas e não sair batendo em qualquer um. Nas escolas deveriam haver regras sobre todos os tipos de violência (Resposta de um aluno, N.839, 13 anos).

De acordo com os alunos, existe violência nas relações entre os alunos destas escolas e estes estão conscientes da sua ocorrência e de atos de incivilidade e vitimização entre alunos, e dos lugares em que ocorrem com maior frequência. Entendem a violência de uma forma muito ampla, que abrange desde as físicas às psicológicas. Para eles atos de violência são ações sempre premeditadas e ocorrem entre pessoas de qualquer idade ou posição. Eles explicam:

A violência é um ato muito feio, e que não deve de se fazer. Porque podemos magoar alguém a sério (Resposta de um aluno, N.3, 11 anos).

Não se deve bater a um colega porque é muito feio, e não se deve fazer porque podemos magoar alguém a sério (Resposta de um aluno, N.4, 11 anos).

Eu acho que não devia haver violência nas escolas, porque isso não é bom para ninguém. E isso da violência pode causar: estragos de amizades, meter colegas nos hospitais e muito dessas coisas. Devia de terminar a violência nas escolas (Resposta de um aluno, N.7, 11 anos).

14.3. Soluções possíveis para prevenir e combater a violência

De acordo com alguns alunos, há soluções possíveis para se prevenir e combater a violência nas escolas, percebe-se na fala desses atores que algumas soluções já são realizadas pelas escolas:

Eu penso que em todas as escolas existe violência, em algumas, mais do que outras, mas formas de combatê-la já existem e penso que não podemos fazer muito mais. Violência depende de todos nós, só irá acabar, se quem a pratica tomar a noção do mal que estar a fazer (Resposta de um aluno, N.479, 13 anos).

As soluções educacionais também se encontram na raiz das violências nas escolas, que, conforme os dados têm impacto sobre a sociabilidade, a qualidade do ensino e o aproveitamento dos alunos. Não se pode reduzir tudo à educação, mas fica fora de dúvida o valor das suas contribuições, inclusive para combater a pobreza, questão de base, intimamente associada à exclusão e falta de políticas educacionais, mas também o investimento em políticas públicas e de segurança, que acabam sendo percebidas pelos alunos, que nos dizem sobre este aspecto:

A violência não acaba porque várias pessoas não contribuem para a sociedade. O governo investe pouco na segurança das favelas e cidades. Tem lugares que quem faz as leis são os bandidos. Temos que lutar juntos para acabar com isso (Resposta de um aluno, N.769, 15 anos).

Eu acho que a violência na escola é uma ideia absurda. Imagina um garoto que sai de sua casa pronto para aprender e chegando lá, é ameaçado, roubado, agredido e discriminado, não aprende nada e não conta para ninguém com medo de acontecer de novo. Infelizmente isso está crescendo cada vez mais, entretanto, se todos se esforçarem podemos acabar com essa realidade cruel (Resposta de um aluno, N.896, 14 anos).

O aumento da violência escolar se deve também, em parte, a uma crise de autoridade familiar, onde os pais renunciam a impor a disciplina aos filhos, remetendo-a para os professores. Ao analisar a importância da família como agentes educativos consideram que é necessário evitar que todo o peso da autoridade sobre os menores recaia nas escolas, o que obriga a um esforço conjunto da sociedade:

Eu acho que a violência pode ser combatida com os pais a participar mais na vida dos filhos (Resposta de um aluno, N.355, 11 anos).

De acordo com alguns alunos para combater e prevenir práticas de violências nas escolas, professores e funcionários deveriam também manter boas relações com os alunos, respeitando a forma como pensam. Professores, funcionários deveriam estar mais preparados para controlar as situações que acontecem no cotidiano das escolas e não serem complacentes com situações de violências. Precisam estar atentos e dispostos a ouvir os que são vítimas:

Os professores têm que ouvir mais os alunos, alguns não tem controle de sala. Já entre colegas, é mais complicado, porque quem agride um colega, nunca recebe uma punição realmente dura e os alunos brigam por qualquer coisa, então não sei. (Resposta de um aluno, N.1249, 14 anos).

Eu acho que essa violência deveria ser combatida pelos professores e alunos, que deveriam ter consciência do que fazem. Eu acho que violência só gera violência (Resposta de um aluno, N.720, 12 anos).

Os que se portão mal tem de os por de castigo por muito tempo para aprender e não voltar a fazer o que fez (Resposta de um aluno, N2, 11 anos).

Eu penso que às vezes a violência pode chegar a um ponto muito mais grave e as pessoas que são vítimas de violência deviam dizer a alguém conhecido. Amigo, funcionário (Resposta de um aluno, N.462, 13 anos).

Os alunos tendem a considerar que para combater e prevenir a violência nas escolas é preciso que os alunos tenham consciência que a escola não é lugar de violências e que estes devem respeitar não só os colegas, mas, também professores e funcionários. E que professores e funcionários também os respeitem:

Não ter briga na escola, não jogar cadeiras nos colegas, não agredir fisicamente os colegas e também não deixar o aluno no corredor, respeitar professores e funcionários. Os funcionários precisam respeitar os alunos, ter mais ensino, para ter mais respeito (Resposta de um aluno, N.612, 12 anos).

Não ter briga na escola, não jogar cadeiras nos colegas, não deixar alunos no corredor. Respeitar professores e funcionários e os funcionários respeitarem os alunos, ter higiene e guarda na escola (Resposta de um aluno, N.614, 13 anos).

Não ter briga na escola, não jogar cadeira nos colegas, não agredir fisicamente e não deixar alunos no corredor. Respeitar professores e funcionários. Os funcionários devem respeitar os alunos e também deve haver mais ensino (Resposta de um aluno, N.615, 13 anos).

14.4. A Família/A Educação

O envolvimento da família «na vida escolar dos jovens que estão inseridos nos processos educativos pode ser um elemento central para a percepção da importância que a educação assume nos vários contextos sociais, económicos e culturais em que se inserem os alunos» (Lisboa e Malta, 2009, p.101).

Portanto, o envolvimento dos pais e familiares é valorizado pelos alunos, estes reconhecem também que a capacidade dos pais de educar seus filhos, independente de fatores de risco e que estes poderiam amenizar situações de violências nas escolas, caso participassem da vida escolar de seus filhos:

Eu acho que a violência pode ser combatida com os pais a participar mais na vida dos filhos. (Resposta de um aluno, N.358, 10 anos).

Eu acho que a violência pode ser combatida com os pais a participar mais na vida dos filhos (Resposta de um aluno, N.364, 10 anos).

Ao que devemos ir ao executivo, cada vez que vimos um bater no outro, o executivo deve ligar para os pais do agressor e para os pais da criança que tá a levar. Violência depende de todos nós, só irá acabar, se quem a pratica tomar a noção do mal que estar a fazer (Resposta de um aluno, N.472, 15 anos).

A violência é um ato de muito incomodo e eu acho que não tem como combatê-la, mas, porém tem como diminuí-la, juntamente com os pais, professores, alunos e comunidade (Resposta de um aluno, N.596, 14 anos).

Os alunos percebem que muitos adolescentes não encontram em casa a figura de autoridade, um elemento fundamental para o seu crescimento e a convivência com más companhias pode influenciar o seu comportamento na escola:

Eu sobre a violência nas escolas penso que cada vez é mais urgente, por muitas vezes também, tem haver com a educação que se recebe em casa, as más companhias e é por coisas desse gênero que influenciam que as escolas tenham cada vez mais violência (Resposta de um aluno, N5, 11 anos).

No entanto, alguns alunos dizem que os alunos agressores podem ter este comportamento na escola devido a problemas e fatores de risco que vivenciam nas suas casas e que acabam levando para a escola e segundo estes alunos, os pais precisam conversar mais com os seus filhos, neste aspecto, argumentam:

Eu penso que a violência acontece porque se calhar, o agressor tem problemas em casa ou alguma coisa que o preocupa e descarrega em cima da vítima. Não sei dizer nada para acabar com a violência na escola (N.146, 11 anos).

Eu penso que para combater a violência é necessário a ajuda da família, pois possivelmente que quem agride foi agredido, então estes precisam ser conscientizados pelos seus maiores educadores, seus pais e irmãos (N.611, 15 anos).

Eu acho que a violência na escola não é legal, porque a escola não é um ambiente para isso, é um ambiente familiar, frequentado por crianças. Acho também que não dá para acabar com a violência nas escolas, pois a educação vem de casa e infelizmente alguns pais nem se importam com os filhos (N.835, 13 anos).

A violência na escola é ruim e está crescendo muito. A minha opinião para combatê-la, é que os pais devem conversar com os filhos, perguntar por que estão fazendo isso e tirar tudo que eles gostam (N.882, 13 anos).

A violência nunca acaba, tem em todo lugar. Acho que os pais deviam conversar com os filhos (Resposta de um aluno, N.969, 13 anos).

A valorização que assumem os capitais educacionais formais nos meios envolventes, «percebida através da participação dos encarregados de educação e dos pais e familiares na escolaridade destes jovens (explicitadas pelas idas a reuniões de encarregados de educação ou ajuda nos trabalhos da escola, por exemplo), pode ser uma variável importante para ajudar a interpretar as diferentes práticas e representações que os inquiridos têm acerca da escola». (Lisboa e Malta, 2009, p.101).

14.5. Programas, projetos, organizações, informações, etc.

Os programas e projetos quando bem planejados e estruturados, poderão fazer com que o aluno, possa sentir que alcança sucesso quando muda o seu comportamento, o professor também precisa sentir os resultados positivos dessa mudança. Alguns alunos disseram que é preciso haver nas escolas, programas, projetos e organizações para prevenção de violência nas escolas, estes relatam então que:

Para combatermos a violência nas escolas, deveria haver organizações que acompanhassem os alunos que os ajudassem, que lhes tentassem dar-lhes mais educação, e que os ajudassem a serem mais felizes (Resposta de um aluno, N.5, 11 anos).

Haver mais segurança nos pátios das escolas e a cada semana vir à escola programas como o "Escola Segura". Eu acho que a violência pode ser combatida com os pais a participar mais na vida dos filhos (Resposta de um aluno, N.364, 10 anos).

A minha opinião é que devia vir mais vezes na escola o programa «Escola Segura», uma ou duas vezes por semana, para não acontecer nenhuma violência. E em caso de violência ir ao Conselho Executivo (Resposta de um aluno, N.375, 10 anos).

Acho também que a escola devia fazer programas para combater a violência (Resposta de um aluno, N.399, 14 anos).

A violência nunca se justifica, contudo é muito difícil de combatê-la porque nós estamos numa idade estúpida e até os ataques hormonais passarem. Fartamos de fazer asneiras. É preciso sensibilizar os alunos para os problemas da violência, mas isso já se faz (Resposta de um aluno, N.451, 15 anos).

A violência na minha opinião devia ser combatida com palestras sobre a mesma e uma boa educação. (Resposta de um aluno, N.453, 15 anos).

Nunca estive nessa situação, mas acho que deviam ter um projeto rigoroso. (Resposta de um aluno, N.507, 12 anos).

Então eu acho que para acabar com a violência, é preciso que todos colaborem com projetos e programas para combater a violência, principalmente em escolas. Violência gera violência, enfim, todos nós precisamos mudar as nossas atitudes para que o mundo seja melhor. (Resposta de um aluno, N.570, 15 anos).

Eu acho que temos que ter mais projetos que façam os alunos terem visão ampla do preconceito, falar mais sobre o bullying. Muitas vezes as pessoas são preconceituosas, sem ter consciência que são e assim desprezam os outros, ou criticam por um jeito de ser. Temos que ter uma visão mais ampliada, tempo para falar sobre este tema, debates em grupos. Mostrar como os alunos se sentem sendo discriminados, criticados, assim acabar de vez com o preconceito. (Resposta de um aluno, N.610, 14 anos).

Os alunos também nos falam da falta de respeito e comunicação no ambiente escolar, as relações entre os alunos e entre alunos e instituições, alunos e professores, alunos e funcionários são consideradas problemáticas e muitas vezes conflituosas que acabam levando a violações das normas das escolas pelos alunos (Aquino, 1998). Para alguns alunos se houvessem mais comunicação e respeito, haveria menos conflitos:

Devemos combater a violência ensinando a respeitar uns aos outros e orientar que a violência não leva a lugar nenhum. E ter palestras para orientar alunos e professores (Resposta de um aluno, N.577, 15 anos).

Acho que o mundo poderia ser muito melhor, se todos respeitassem o próximo, porque brigar não leva a nada. Podemos combater na escola falando mais sobre o assunto, dando palestra e debatendo dentro da sala de aula (Resposta de um aluno, N.583, 14 anos).

Acho que conversar é a melhor opção, punir mais severamente somente se não houver reconciliação entre os alunos envolvidos, essa é a minha opinião (Resposta de um aluno, N.744, 13 anos).

Na minha opinião a violência não leva a nada. Para combater a violência é preciso conversar com alguém sobre o assunto, porque violência é uma coisa muito ruim e pode levar a morte. (Resposta de um aluno, N.905, 13 anos).

Eu acho que para acabar com a violência, tem que haver mais palestras e mais diálogo. Os professores precisam dar mais apoio ao invés de brigar. Mais filmes educativos, e os professores não podem discriminar quem trabalha e não tem um bom trabalho, todos os trabalhos são dignos (N.1023, 14 anos).

Eu acho que deveria haver mais pessoas para conscientizar os alunos sobre a violência (Resposta de um aluno, N.1039, 14 anos).

Devemos nos preocupar, pois a violência está cada vez maior no Brasil e as escolas acabam sendo afetadas. Algumas precauções são: professores terem paciência e não humilhar os alunos de forma verbal (presenciei); escolas desenvolvendo mais projetos de combate a violência; haver controle de colegas e professores. Mas acho que os professores não devem rir de alunos, coisa que acontece com frequência. A escola deve tomar providência em relação a alunos que não respeitam professores, mas também, professores que não respeitam alunos (Resposta de um aluno, N.1190, 14 anos).

Os alunos também disseram que poderia haver menos violência nas escolas se estas realizassem atividades extracurriculares, jogos, dinâmicas e entreterimento. Disseram que também seria importante nas escolas a criação de associações de estudantes para discussão de diversos temas entre eles a violência, drogas e questões ligadas a sexualidade e criação de gabinetes de apoio às vítimas, sobre este aspecto, disseram:

Devemos ter projetos contra violências para que possamos combater a violência. Palestras, projetos, dinâmicas, enfim, tudo que possa ajuda na melhoria da educação dos jovens (Resposta de um aluno, N.588, 14 anos).

Em minha opinião, devemos construir mais áreas de lazer nas escolas que estão sendo prejudicadas pela violência, deveriam fazer projetos como fazem em outras escolas e que estão dando certo, como o dia do abraço, isso poderia ajudar (Resposta de um aluno, N.760, 15 anos).

Na minha opinião deveriam ter mais palestras na escola e mais entreterimento
(Resposta de um aluno, N.585, 15 anos).

A violência é algo que tem de ser combatido, talvez através da criação de gabinetes de apoio às vítimas de violência. Infelizmente, é um fato que cada vez mais tem vindo a aumentar
(Resposta de um aluno, N.380, 14 anos).

Para os alunos entreterem podiam ter uma associação de estudantes (Resposta de um aluno, N.126, 13 anos).

14.6. Adultos, funcionários, professores nos intervalos

Nas escolas vemos que as condições que levam a um melhor aprendizado não estão presentes quando a indisciplina corre solta e quando os professores não colocam esforço suficiente nas atividades pedagógicas, ou faltam demais, outro fator preocupante, está na falta de adultos dentro das escolas, no pátio, nos intervalos, os alunos ficam sem orientação nestes espaços. Nas escolas estudadas, um número bastante expressivo de alunos, relata a falta de funcionários, professores e adultos no interior da escola ou na saída, que poderiam evitar situações de conflitos e violência na escola, neste sentido, falam:

Devemos ter mais pessoas adultas nos intervalos a olhar por nós (Resposta de um aluno, N.9, 10 anos).

Para evitar isso, acho que os auxiliares e professores deveriam andar sempre pela escola e dar castigos aos que resolvem as coisas com violência (Resposta de um aluno, N.57, 10 anos).

Deve haver mais funcionários e não haver sítios muito escondidos, isso evitaria violência (Resposta de um aluno, N.68, 10 anos).

É má, e pode ser combatida fazendo regras e chamando funcionários e professores (Resposta de um aluno, N.72, 10 anos).

Os professores e funcionários devem tomar mais atenção (Resposta de um aluno, N.96, 11 anos).

Não gosto, por isso acho que deveria haver mais funcionários (Resposta de um aluno, N.123, 13 anos).

A violência é muito má. Auxiliares mais espalhados pelas escolas, principalmente em locais mais escondidos (Resposta de um aluno, N.125, 12 anos).

A maioria das queixas dos alunos dizia respeito ao tratamento inadequado dado por funcionários e professores, muitos destes profissionais presenciam agressões, xingamentos e, segundo os alunos, não fazem e não dizem nada. Mudar algumas maneiras de agir dos professores e funcionários, não irá apenas beneficiar os alunos, mas também irá melhorar a qualidade de vida desses profissionais, quanto aos alunos, estes nos dizem:

Chamar mais funcionários para o recreio, não que não tenham, mas, já assisti a lutas e eles não fizeram nada. Passam e não dizem nada. Apenas uma funcionária ajuda em tudo que acontece (Resposta de um aluno, N.166, 13 anos).

As professoras devem estar mais atentas, os funcionários durante o intervalo, também devem estar atentos, as pessoas perigosas devem estar afastadas das outras (Resposta de um aluno, N.281, 15 anos).

Eu penso que os professores deveriam controlar melhor os espaços de recreio, avisar os alunos sobre os perigos da violência e castigar severamente os praticantes de violência. Os alunos devem denunciar os casos (Resposta de um aluno, N.293, 13 anos).

Poucos são os que realmente batem, mas quando acontece, ninguém faz nada. Nem funcionários e poucos são os professores que fazem algo. Acho que deviam fazer algo ao invés de ignorarem e passarem despercebidos (Resposta de um aluno, N.328, 13 anos).

Acho que se o professor soubesse, dizia a direção e o aluno era expulso da escola ou suspenso. E ter mais auxiliares para controlar os cantos da escola. Eu acho que a violência pode

ser combatida com os pais a participar mais na vida dos filhos (Resposta de um aluno, N.370, 11 anos).

Eu penso que a violência na escola está muito mal, mas ninguém se esforça para tornar as coisas melhores. Eu acho que os adultos deviam estar mais atentos ao que se passa na escola, porque simplesmente alguns não se esforçam para ajudar os outros. Devia haver mais funcionários e seguranças nas escolas. E quem fizer algum ato de violência, devia ser castigo com suspensão ou algo assim (Resposta de um aluno, N.397, 14 anos).

No relato dos alunos, vários professores e funcionários são testemunhas de brigas que são desencadeadas na sala de aula, nos intervalos e saídas, indicando indiferença em relação à sua presença e o questionamento de sua autoridade. Escola, professores, funcionários, ao ignorarem a questão, dão sinal verde para que os agressores sigam adiante, seguros, e com razão, de que não serão punidos. Aqueles que são alvo das intimidações passam a odiar profundamente a escola, onde não recebem o mais básico: segurança.

14.7. Falta de diálogo, comunicação na escola, respeito, mediação, orientação

No cotidiano das escolas, existem vários exemplos de violência institucional, falta de diálogo, falta de comunicação na escola, o desrespeito, etc. Alunos que relatam que há professores que têm dificuldade de dialogar com eles, humilhando-os e ignorando completamente seus problemas, não querendo nem sequer escutá-lo. Na fala dos alunos, os professores dizem não ter nada a ver com isso. Outros tratam mal os alunos, recorrem à agressões verbais e os expõem ao ridículo quando estes não entendem algo ou quando não conseguem responder a uma pergunta, na fala dos alunos:

Os professores não podem ter discriminação com os alunos que os pais não têm um bom trabalho. Todos os trabalhos são ótimos, todos os trabalhos são dignos (Resposta de um aluno, N.1020, 14 anos).

Muitas das brigas ocorridas na escola poderiam ser evitadas se existisse diálogo entre alunos e entre estes e demais adultos da escola, como ressalta um aluno. Muitas vezes, a falta de uma palavra, de uma explicação, gera situações de atrito físico que terminam em socos e pancadaria:

Eu acho que eles ao invés de falar, começam logo os insultos e depois começam a bater. E é daí que começa as confusões. E a minha opinião sobre combatê-la é evitando-as (Resposta de um aluno, N.12, 10 anos).

A minha opinião é: Que os atos de violência são praticados por pessoas que têm perturbações ou lembranças de um passado violento. O que é preocupante é que várias crianças, certas vezes agredem colegas, funcionários e até mesmo professores sem motivos. Pois se com motivos não se deve agredir, quanto mais sem motivos. Devemos tentar resolver os problemas a falar calmamente com os colegas (Resposta de um aluno, N.14, 10 anos).

Eu acho que a violência nas escolas é uma tolice, e que os assuntos se resolvem a falar não com violência. Câmaras de vigilância seriam bons meios de controlarem melhor semelhantes situações (Resposta de um aluno, N.460, 13 anos).

Violência depende de todos nós, só irá acabar, se quem a pratica tomar a noção do mal que estar a fazer (Resposta de um aluno, N.472, 15 anos).

Muitas vezes a conversa é melhor do que a pratica de violência, se impor não leva a nada. Violência gera mais violência (Resposta de um aluno, N.591, 14 anos).

Em outro extremo, encontram-se os professores que manifestam expectativas negativas sobre seus alunos, o que pode levar a desistência de projetos. Muitos jovens são alvos de preconceitos e de palavras de desestímulo ditas pelos professores. Vários reclamam da falta de compromisso em relação à sua identidade e aos seus

sentimentos, por parte de alguns professores. O não envolvimento e a falta de preocupação de professores com os alunos também estão presentes no depoimento abaixo:

Os alunos devem respeitar os professores e os professores deveriam respeitar os alunos, porque não somos diferentes deles, para que eles não gritem sem motivo algum. Essa é a minha opinião sobre combater a violência na escola (Resposta de um aluno, N.707, 12 anos).

Eu acho que os alunos deveriam respeitar os professores e os professores devem respeitar os alunos, porque quando não trazemos o que os professores mandam, eles começam a gritar com a gente (Resposta de um aluno N.711, 13 anos).

Outro artifício facilitador das relações sociais no ambiente escolar é o diálogo. Conhecer o outro requer o uso da palavra, da conversa, o que proporciona o estabelecimento de vínculos entre esses atores escolares. No caso de alunos e professores, muitas vezes, os docentes são as únicas pessoas com quem os alunos se sentem à vontade para conversar, tirar dúvidas e buscar apoio para a resolução de problemas cotidianos:

Eu acho que a violência não pode acontecer, mas não sei como combatê-la. Também acho que não se resolve as coisas com violência e sim a falar (Resposta de um aluno, N.58, 10 anos).

Acho que conversar é a melhor opção, punir mais severamente somente se não houver reconciliação entre os alunos envolvidos, essa é a minha opinião (Resposta de um aluno, N.743, 14 anos).

Na minha opinião a violência está muito comum em todas as escolas. A providência na minha opinião, é que deveria haver mais diálogos com os alunos (Resposta de um aluno, N.899, 13 anos).

A interação entre alunos e professores é capaz de fortalecer essa relação e tem um impacto positivo no processo de ensino-aprendizagem. A afetividade entre eles é fundamental para que os alunos consigam obter um melhor desempenho escolar, bem como para que os docentes tenham um estímulo a mais para estarem em sala de aula (Abramovay, 2005).

Mas, são diversos, os fatores que influenciam negativamente o relacionamento entre alunos e professores. Alguns são da ordem das interações sociais, outros são estimulados pela organização da escola e um terceiro elenco pela própria estrutura da sociedade, de não valorização da profissão docente e outros fatores. Há que acrescentar que a postura do aluno em sala de aula também tem grandes implicações na forma como o docente e os colegas o vêem e se relacionam com ele. Em muitos dos relatos, os alunos culpabilizam os próprios colegas pelas dificuldades de relacionamento com os professores. Para Carrano (2000), o desinteresse e a indisciplina dos alunos seriam estratégias encontradas por eles para atrair para si a atenção do professor, apontando para deficiências inerentes à escola (apud Abramovay, 2005, p.102).

14.8. Castigos, punições, expulsão, regras rígidas

Os alunos das escolas estudadas mostram uma grande preocupação em relação a punições, castigos, expulsões e regras rígidas aos que infringem as normas da escola. Mas, relatam também, ser comum a omissão institucional. Na opinião destes atores sociais, não há comprometimento por parte da escola, da direção, dos professores e funcionários em relação aos atos violentos que ocorrem nas escolas. Mesmo quando os casos são levados ao conhecimento destes profissionais ou a vítima pede atenção, o que pode colaborar para um sentido de impunidade e consequentemente a reprodução de outras transgressões de igual teor. Tal omissão por parte da escola contribui também para o aluno se sentir só, inseguro e sem proteção, descreditando na escola:

Eu penso que os professores deveriam controlar melhor os espaços de recreio, avisar os alunos sobre os perigos da violência e castigar severamente os praticantes de violência. Os alunos devem denunciar os casos (Resposta de um aluno, N.293, 13 anos).

Poucos são os que realmente batem, mas quando acontece, ninguém faz nada, nem empregados e poucos são os professores que fazem algo. Acho que deviam fazer algo ao invés de ignorarem e passarem despercebidos (Resposta de um aluno, N.328, 13 anos).

Acho que deve haver mais segurança nas escolas (mais funcionários a olhar por nós). Eu acho que a violência pode ser combatida com os pais a participar mais na vida dos filhos (Resposta de um aluno, N.358, 10 anos).

Os alunos tendem a considerar que castigos, punições e expulsões devem acontecer quando alunos apresentam práticas de violência e desrespeito na escola, contra os colegas, professores e funcionários:

Dar mais castigos quando os alunos portam-se mal, ter mais funcionários na escola, a ver como estão as coisas (Resposta de um aluno, N.64, 11 anos).

Eu acho que é muito mal a violência física, verbal, psicológica porque na escola não deve fazer. Eu acho que pode ser feito isso? Expulsar os alunos mal intencionados (Resposta de um aluno, N.73, 10 anos).

A violência é má e devia ser combatida com castigos. (Resposta de um aluno, N.114, 12 anos).

A violência deve ser combatida no local onde se foi ameaçado ou agredido. Tendo conversas e castigos. Porque acho que os problemas devem ser resolvidos no local do incidente. (Resposta de um aluno, N.130, 12 anos).

As pessoas têm que ser punidas. (Resposta de um aluno, N.160, 11 anos).

Expulsar os alunos maus. (Resposta de um aluno, N.180, 11 anos).

Os professores devem estar atentos e punir severamente qualquer tentativa de distúrbio do ambiente escolar. (Resposta de um aluno, N.284, 14 anos).

As punições a quem faz esse tipo de coisas, deveriam ser mais severas (Resposta de um aluno, N.286, 15 anos).

14.9. Vigilância em toda a escola, locais escondidos, recreios, saídas (vídeo vigilância)

Nas escolas estudadas, os alunos pedem mais vigilância na escola, nos locais escondidos, nos recreios e saídas. São muitas as queixas relativas a todos os tipos de incidentes que ocorrem nos pátios de recreio, como, por exemplo, brigas e extorsões (Blatchford, 1998). Embora muitas escolas tenham tentado aumentar a vigilância nesses locais, o fato é que, nas escolas, não há um número suficiente de adultos que possam se encarregar da supervisão das atividades menos estruturadas, que acontecem fora das salas de aula. Os alunos querem a presença de um número maior de adultos nos pátios de recreio, nas escadas, nos corredores, nos banheiros, nos “cantos escondidos”, e também na saída da escola, como mostram as seguintes falas dos alunos:

Deve haver mais funcionários e não haver sítios muito escondidos, isso evitaria violência (Resposta de um aluno, N.68, 10 anos).

Verificar a mala dos alunos a entrada e andar em grupos pequenos (Resposta de um aluno, N.75, 10 anos).

Auxiliares mais espalhados pelas escolas, principalmente em locais mais escondidos (Resposta de um aluno, N.125, 12 anos).

Penso que a violência nas escolas sempre vai existir (mais ou menos), mas uma das formas de se diminuir é haver mais vigilância (Resposta de um aluno, N.276, 15 anos).

Para combatê-la, basta fechar os espaços escondidos para ter um espaço pequeno, para todos convivermos uns com os outros. Eu acho que a violência pode ser combatida com os pais a participar mais na vida dos filhos (Resposta de um aluno, N.373, 11 anos).

Eu acho que a minha escola devia ter mais seguranças ou então mais câmaras de segurança (Resposta de um aluno, N.377, 10 anos).

Precisa haver mais observações nos intervalos, recreio e educação física. É preciso separar alunos que não se dão bem, advertir, chamar a atenção, suspender e se preciso expulsar para acabar com a violência na escola (Resposta de um aluno, N.592, 15 anos).

No estudo observamos os pátios onde aconteciam os recreios e verificamos o problema da violência nestes pátios. Esses locais eram mal projetados e pequenos demais para acomodar todos os alunos. Na fala dos adolescentes, a intensificação da supervisão de adultos nestes locais, seria uma das soluções possíveis para reduzir os incidentes ocorridos nos intervalos. Outra forma de se evitar a violência no intervalo e também na saída da escola, outro momento crítico, segundo estes atores, seria a instalação de câmeras de vigilância por toda a escola:

Penso que a violência é um ato muito grave e pode levar à morte. Deste modo penso que deve haver mais vigilância, na medida em que deveriam ser instaladas câmaras de vigilância por toda a escola (N.292, 13 anos).

Eu acho que a violência nas escolas é uma tolice, e que os assuntos se resolvem a falar não com violência. Câmaras de vigilância seriam bons meios de controlarem melhor semelhantes situações (N.460, 13 anos).

Eu penso que para combater a violência, deveria ter câmeras por toda a escola, dentro e fora e pessoas vigiando o intervalo (N.892, 13 anos).

Na minha opinião a escola tinha que observar mais os alunos para não haver brigas, em todas as escolas deveriam ter câmeras para observar os alunos. Sempre manter a segurança ao redor da escola (N.898, 14 anos).

Eu acho que nas escolas deveriam ter palestras falando sobre violência, câmara para identificar o autor da violência e chamar seus pais a escola (N.844, 13 anos).

Outro fator salientado pelos alunos das escolas estudadas, seria a reorganização dos intervalos para que os alunos mais novos, não ficassem junto com os alunos mais velhos:

Fazer horários em que 5º e 6º anos fiquem em horários diferentes dos 7º, 8º e 9º anos, para que os mais velhos não intimidem os mais novos (Resposta de um aluno, N.458, 10 anos).

Determinadas situações particularizadas por uma combinação de momentos e lugares específicos – como é o caso do horário de saída, do recreio e da refeição – potencializam ocorrências de agressões. Como observado, em princípio não há lugares seguros, enfatizando-se inclusive que há também agressões nas salas de aula e que essas têm se tornado cada vez mais frequente. Para os alunos pesquisados, sem dúvida, é necessário que professores, funcionários e adultos estejam sempre presentes para assim evitar e prevenir práticas de violência nas escolas, assim como a participação mais ativa das famílias na escola, como relatam os alunos do estudo.

14.10. Gangues, grupos de amigos, namorados

Gangues, grupos de amigos, namorados e outros fatores de aproximação, como as afinidades, que colaboram para uma aproximação. Mas, nem todo mundo se dá com todo mundo. Os grupos são formas de agregação de jovens dentro e fora da escola, os integrantes se identificam e se unem em torno de interesses comuns. Em seus relatos, alguns alunos enfatizam a formação de grupos, mas também mostram que tal sentido de pertencimento pode derivar em rivalidades em relação a outras coletividades e pessoas, sendo ponto de discórdia comum entre alunos. Outro fator

que os tem preocupado, refere-se à briga por namorados ou brigas entre rapazes por alguma menina e vice-versa:

Ameaçarem os colegas, chamar nomes. Eu acho que os colegas que dizem mal do outro deviam parar, porque não ganham nada com isso, e eu acho que meninos e meninas que andam com essas tais companhias deviam separar (N.121, 13 anos).

A escola deveria ficar atenta para não acontecer isso. Muitos alunos brigam por causa de namorados, isso é uma vergonha, espero que mude (Respondido por um aluno, N.893, 13 anos).

E o que penso sobre a violência, é que isso é ridículo ainda mais quando o agressor arruma violência por causa de menina ou menino (Respondido por um aluno, N.900, 13 anos).

Em algumas escolas, as brigas já viraram rotina. Brigam por namoradas, namorados, porque xingou ou até mesmo porque não foi com a cara. A única coisa que a escola pode fazer é punir, pois educação se tem em casa. A escola só pode punir os responsáveis e avisar aos pais. Porém seria mais adequado, a escola punir, porque muitos pais deixam pra lá nessas situações (Respondido por um aluno, N.1200, 14 anos).

Eu acho que a violência na escola acontece por causa de namorado. Uma coisa ruim, porque você vai brigar por homem e tem muito no mundo. E o combate (prevenção) é bom porque ajuda o jovem a não brigar por namorado (Respondido por um aluno, N.636, 12 anos).

14.11. Entretenimento, jogos, associações de estudantes, lazer

Entretenimento, jogos, associação de alunos e lazer. Segundo os alunos pesquisados, nem sempre a escola é um lugar onde se favoreça as relações entre alunos, alunos e professores, alunos e funcionários. Para estes atores sociais, as escolas deveriam ser um lugar prazeroso, onde além de estudarem, poderiam encontrar amigos, jogar, ouvir música, realizarem atividades extracurriculares, na fala deles:

Ter uma escola de jeito e não como está, porque só se importam com outros problemas! No recreio, para os alunos entreterem podiam ter uma associação de estudantes (Resposta de um aluno, N.126, 13 anos).

Eu penso que não deveria ter violência nas escolas. Não sei como combatê-la, mas acho que deveria existir associação de estudantes (Resposta de um aluno, N.127, 12 anos)

Só é violência, se as pessoas querem. Mas pode combatê-la fazendo uma associação de estudantes. (Resposta de um aluno, N.133, 12 anos)

Na minha opinião, deveriam ter mais palestras na escola e mais entreterimento (Resposta de um aluno, N.585, 15 anos)

Em minha opinião, devemos construir mais áreas de lazer nas escolas que estão sendo prejudicadas pela violência, deveriam fazer projetos como fazem em outras escolas (Resposta de um aluno, N.760, 15 anos).

A violência atrapalha em tudo a nossa vida. Acho que devia ter mais atividades esportivas e palestras nas escolas (Resposta de um aluno, N.1012, 11 anos).

14.12. Polícia/Segurança

Os alunos das escolas pesquisadas reivindicam uma presença mais constante de policiais e seguranças no interior da escola e nas saídas:

Haver mais segurança (Resposta de um aluno, N.135, 11 anos).

Porque acho mal, isso é agressão, no mundo exterior é crime, acho que devia haver um polícia na escola (Resposta de um aluno, N.154, 11 anos).

Eu acho mal, não deve haver porrada na escola, todas as escolas deveriam ter polícias. (Resposta de um aluno, N.155, 11 anos).

Eu acho que todas as escolas deveriam ter polícia. Todos os alunos deveriam ter coragem para se defender, deviam todos se dar bem. E também acho que a escola tem que fazer mais alguma coisa para evitar essas coisas. (Resposta de um aluno, N.156, 12 anos).

A violência é má, devia haver mais segurança nas escolas. (Resposta de um aluno, N.158, 11 anos).

Acho que a violência não deve ser um meio de entendimento. Devia haver mais seguranças nas escolas. (Resposta de um aluno, N.334, 10 anos).

14.13. Arma

Nas escolas pesquisadas não vemos a presença e o uso das armas nas escolas como tema relevante para os alunos, apenas um aluno aborda este tema:

Comprar uma arma, mas só para se defender, não para atacar. E pelo menos, quando há gangues, o contínuo vê e manda embora (Resposta de um aluno, N.132, 12 anos).

Mas, mesmo que as armas de fogo não assumam uma predominância absoluta, assusta a sua presença na escola.

14.14. Os que sofrem violência devem pedir ajuda, apoio, denunciar

Em nosso estudo, a convivência com a violência é confirmada pelos nossos entrevistados. E um número bastante expressivo afirmaram já terem sido vítimas de alguma violência, manifestada sob diferentes formas de agressão: física, moral e sexual, muitos desses alunos que sofrem violência na escola acabam não denunciando por medo ou por acharem que nada irá ser feito. As vítimas de incivildades sentem-se desprotegidas, o que pode levá-las a deserdar de espaços coletivos (como a escola). A

proliferação de incivilidades também pode ser a porta de entrada para violências mais duras. Neste sentido os alunos afirmam que é preciso pedir ajuda, denunciar:

Acho que se alguém sofre de violência, não se deve calar, tem que dizer a um familiar ou professor. Assim estará seguro (Resposta de um aluno, N.147, 11 anos).

Eu acho que quando há violência, devemos sempre dizer algo a alguém (Resposta de um aluno, N.148, 12 anos).

Acho que a violência é muito má e acho que a vítima deve fazer queixa e não ficar calado. (Resposta de um aluno, N.291, 13 anos).

Eu penso que os professores deveriam controlar melhor os espaços de recreio, avisar os alunos sobre os perigos da violência e castigar severamente os praticantes de violência. Os alunos devem denunciar os casos (Resposta de um aluno, N.293, 13 anos).

Quem bater num colega: o que foi agredido, fazer queixa e o que bateu, levar um castigo (Resposta de um aluno, N.347, 12 anos).

Acho que quem vê alguém fazê-lo devia contar imediatamente ao Diretor de Turma, Diretor da Escola e aos pais (Resposta de um aluno, N.369, 10 anos).

Eu acho que quem sofre violência tem que fazer a denúncia do agressor e não ter medo de dizer o que se passa (Resposta de um aluno, N.445, 15 anos).

Os alunos que sofrem bullying deviam falar a alguém ou denunciar o agressor. A violência é má, tanto física ou psicologicamente, pois pode marcar uma pessoa para sempre (Resposta de um aluno, N.461, 14 anos).

Eu penso que às vezes a violência pode chegar a um ponto muito mais grave e as pessoas que são vítimas de violência deviam dizer a alguém conhecido. Amigo, funcionário (Resposta de um aluno, N.462, 13 anos).

A violência para mim tem haver com limites, se você deixar um colega insultar você verbalmente e fisicamente uma vez, ele e os outros demais vão se sentir com a liberdade, mas

minha opinião é sempre dizer aos pais e professores ou se necessário os diretores e funcionários (Resposta de um aluno, N.609, 14 anos).

O aluno deveria denunciar toda vez que sofresse qualquer tipo de abuso ou agressão, mas muitos têm medo porque são ameaçados e não querem apanhar. Isso acontece em qualquer escola. Será que um dia os alunos terão consciência do que fazem e irão parar com todas as agressões (Resposta de um aluno, N.675, 13 anos).

Devemos acabar com a violência, denunciando a direção, que tomara providências precisas sobre o caso (Resposta de um aluno, N.865, 13 anos).

Ajudar os diretores a observar, ouvir e presenciar brigas ou atos de violência (N.1103, 12 anos).

Para combater a violência, devesse dirigir as autoridades para tomar providências (Resposta de um aluno, N.1150, 12 anos).

14.15. Papel da escola é de combater a violência

Para os alunos do estudo, o papel da escola é de prevenir e combater a violência. Os resultados de algumas pesquisas relativos à questão da insegurança (Debarbieux e Blaya, 2002), da atmosfera da escola e da violência mostram que algumas escolas não conseguem oferecer um ambiente seguro. Melhor comunicação e presença mais constante de todos os membros da escola, pode contribuir para a construção de uma cultura comum, uma cultura escolar compartilhada por todos, só pode ter influência positiva sobre o clima geral da escola.

Como afirma Lawrence (1998) em sua análise da violência escolar nos Estados Unidos, «Quando os professores e gestores podem estabelecer relações pessoais com os alunos, os riscos de violência diminuem» (apud Debarbieux & Blaya, 2002, p.241). Desse modo, a maneira como a escola é administrada está correlacionada à violência. Uma administração escolar firme, justa e harmônica parece ser um dos principais

fatores na redução da violência. Quando as regras são conhecidas e aplicadas de maneira firme e justa, há menos violência, como observa os próprios alunos:

Eu acho que para uma escola ser mais segura, devia haver algumas medidas e tomar cuidado com os alunos que provocam situações de violência. Para que também os outros andassem mais seguros e sem medo (Resposta de um aluno, N.243, 15 anos).

A escola não faz nada, por isso devemos proteger-nos de qualquer maneira. Mas não concordo muito com a violência, porque há pessoas que não merecem levarem porrada, outras sim! (Resposta de um aluno, N.305, 15 anos).

Minha escola está com as mãos atadas sobre esse assunto, ela poderia criar mais coisas para acabar com isso. Minha escola tem a rádio, mais não toca nada interessante (acho que deveria ter jovens passando músicas, assuntos sobre sexualidade, drogas e outras coisas). Minha diretora é boa gente, mas só sabe dar suspensão, os alunos são difíceis, mas mesmo assim. A escola gastou muito dinheiro com câmeras que não funcionam (Resposta de um aluno, N.666, 13 anos).

Primeiro acho que deveria ter leis mais rígidas de violência na escola. Na maioria das vezes os alunos fazem o que querem, acho que deveriam haver pessoas com mais objetividade nas escolas para punir estes alunos. Pois, a partir do momento que a pessoa faz o que quer, ela se senti livre para fazer e falar o que quiser (Resposta de um aluno, N.851, 13 anos).

Acho que a violência deveria parar principalmente no portão da escola. A escola não faz nada (Resposta de um aluno, N.854, 13 anos).

Eu acho que a escola devia tomar providência em relação a alunos que saem de outras escolas para vir arrumar encrencas aqui. Como eu já fui vítima e levei um soco na cara, assim que sai da escola (Resposta de um aluno, N.856, 14 anos).

Na minha opinião a violência na escola está aumentando cada vez mais e a direção da escola deve fazer algo (Resposta de um aluno, N.873, 12 anos).

Eu acho que as escolas não têm mais pulso para não deixarem os alunos irem para um mal caminho. As brigas e violências estão cada vez mais forte nas escolas (Resposta de um aluno, N.935, 12 anos).

14.16. Apoio às vítimas

As vítimas são alunos que, muitas vezes, apresentam pouca habilidade de socialização e comunicação. Em geral são tímidas e reservadas e não conseguem reagir aos comportamentos provocadores e agressivos dirigidos contra elas. Neste sentido, os alunos disseram que é necessário oferecer apoio às vítimas. E também aos agressores-vítimas que acabam por praticarem atos violentos por terem sido vítimas também:

Dar apoio às pessoas que são vítimas de bullying (Resposta de um aluno, N.274, 14 anos).

Eu acho que as escolas deviam ter pessoas que ajudassem os alunos que já sofreram agressões (Resposta de um aluno, N.374, 10 anos).

A violência é o modo das pessoas, que já foram ridicularizadas ou foram vítimas de atos abusadores por alguém, ao sentirem-se injustiçadas, fazerem aos outros também. Essas pessoas precisam de ajuda para poderem denunciar o que aconteceu (Resposta de um aluno, N.389, 13 anos).

A violência é muito vulgar nas escolas, especialmente a violência verbal. Vários alunos são discriminados pelas suas origens e família. Para mim, os agressores agredem os outros porque estão revoltados ou porque se sentem "ignorados". Estes agressores praticam a violência para serem temidos, sentindo-se superiores. Normalmente os agressores sofrem de algum trauma ou têm problemas de violência em casa. A violência que exercem é uma maneira de passarem a dor que sentem para as vítimas (Resposta de um aluno, N.454, 13 anos).

Eu acho que na escola devia arrumar um professor especialista em conversa, para muitos alunos que tem problema em casa, com o namorado. Eu acho que melhora muita coisa, as pessoas até valorizariam mais a escola (Resposta de um aluno, N.571, 14 anos).

Eu penso que para combater a violência é necessário a ajuda da família, pois possivelmente quem agride foi agredido, então estes precisam ser conscientizados pelos seus maiores educadores, seus pais e irmãos (Resposta de um aluno, N.611, 15 anos).

Eu acho que para melhorar, precisa ter um especialista em bullying para ajudar os alunos (Resposta de um aluno, N.880, 13 anos).

Devemos ter um especialista no assunto para ficar no portão da escola para visualizar as brigas e ter uma conclusão para resolver isso (Resposta de um aluno, N.895, 13 anos).

Bem, têm algumas pessoas que são agredidas e devemos dar a elas, mais atenção e com a situação social de certas pessoas (religião, cor, família) (Resposta de um aluno, N.916, 12 anos).

A pessoa que sofre qualquer tipo de agressão se senti ridicularizada e começa a querer se isolar, a pessoa se senti mal e é nessa hora que elas precisam de todo apoio, principalmente da família (Resposta de um aluno, N.1203, 14 anos).

14.17. Síntese do capítulo

Nas duas escolas investigadas em Portugal, observa-se que os alunos esperam mais providências das escolas, que ao ver destes alunos, as escolas não fazem nada. Na opinião destes alunos, professores e funcionários deviam estar mais atentos a situações que acontecem dentro das escolas, principalmente em horários de recreio, muitos se sentem ameaçados e inseguros nestes espaços. Pedido de câmaras de vigilância para escolas foi feito por muitos alunos, pois amenizariam as cenas de violência, visto que o número de vigilantes e funcionários não é suficiente. Há um pequeno número de alunos que pensam que as escolas deveriam comunicar aos pais episódios de violência envolvendo seus filhos. E apenas alguns alunos relataram necessidade de projetos e programas de combate à violência.

Aparentemente, os mesmos motivos são encontrados na atmosfera brasileira. Nas duas escolas estudadas no Brasil, os adolescentes brasileiros relatam sobre a responsabilidade dos pais em educar os filhos. Acreditam que, se estes dessem atenção aos filhos em casa, os educassem, não haveria tanta violência na escola. Também acreditam que os pais precisam participar mais da escola e principalmente nas ações de combate a violência. E que os pais deveriam ser chamados à escola quando seus filhos praticam atos de violência. Na opinião deles, as escolas deveriam se organizar, fazer palestras e discussões sobre a violência na escola, debates e discussões em sala e em pequenos grupos. Entre alunos, professores e funcionários, os alunos acreditam que deveria haver leis e punições mais rígidas nas escolas e que os agressores devem ser punidos imediatamente. Os alunos mencionam a necessidade de especialistas sobre o assunto da violência nas escolas para resolver esta questão. Os alunos relatam a necessidade de câmeras de monitoramento nas escolas, dentro e fora, vigilância interna por parte de funcionários, principalmente na hora do intervalo e policiamento na porta da escola, na saída dos alunos, onde relatam que acontecem mais brigas. Os alunos brasileiros relatam também as brigas e confusões causadas por namorados. Nas escolas inqueridas, os alunos demonstraram preocupação no fato de que se não houver uma busca de solução e enfrentamento dos casos, acabará na opinião deles, acontecendo mortes. Os adolescentes relatam que muitas vezes a violência e o bullying não acontecem somente entre os alunos, os professores também cometem com frequência atos de discriminação e bullying aos alunos. Os alunos das escolas brasileiras falam da falta de palestras que orientam sobre questões como sexualidade e drogas.

CONCLUSÕES

A violência nas escolas não é um fenómeno exclusivo das sociedades contemporâneas, existiu desde sempre e em todos os grupos sociais, variando apenas a forma como se caracteriza e se torna visível ao longo dos tempos. De igual modo, também a preocupação social sobre esta problemática não é nova. Contudo, nos dias de hoje, adquire um especial relevo pelas questões sociais que se coloca em causa no seio de uma determinada sociedade, especialmente quando reportada aos atos dos seus membros, os alunos.

Nesta perspectiva, a investigação da violência nas escolas não é um processo linear, quer na sua execução quer na sua abordagem pelo investigador. É um percurso dinâmico em que os projetos têm que ser corrigidos, alterados para fazer face a circunstâncias imprevistas ou para aprofundar indícios que vão surgindo ao longo do estudo. Também a percepção do investigador e as suas representações não ficam ilesas ao longo do mesmo (Leonardo, 2009).

No decorrer do percurso, foram surgindo algumas limitações impostas a este trabalho, quer pela sua natureza, quer pelos obstáculos que foram encontrados à realização do mesmo, um dos maiores problemas enfrentados por nós foi a relutância em participar demonstrada pelas escolas. Estas nos disseram em alguns casos que nas suas escolas não ocorriam atos violentos ou que os estudos realizados na academia, não dão suporte as escolas, ficando apenas no papel (Portugal/Brasil). No caso de Portugal, houve dificuldade de aplicar o estudo. Muitos diretores relataram que os estudiosos não voltam à escola para feedback. Muitas vezes, nossas negociações fracassaram, representando custos em termos de tempo, energia, viagens e dinheiro. Gostaríamos aqui de agradecer às escolas que participaram do estudo e aos membros de suas equipes que, apesar de tudo, nos deram seu tempo e sua confiança. Muita informação que foi recolhida teve que ser materialmente colocada de lado, por não serem precisas e por terem sofrido ambiguidades. Apesar disso, as conversas com os

alunos, a observação dos ambientes escolares e dos comportamentos dos que ali circulavam, forneceram indícios para uma melhor análise e compreensão da informação recolhida pelo questionário, não podendo, como tal deixar de influenciar as nossas conclusões acerca da presente investigação. Neste sentido, as conclusões de um trabalho deste tipo assentam sobre tudo em alguns aspectos: o da análise dos dados e as percepções e representações do investigador. Num primeiro momento, em dados recolhidos de acordo com regras predeterminadas e num segundo momento, apesar da tentativa de imparcialidade, fundamenta-se em situações que, por estarem materialmente fixadas, a sua interpretação é necessariamente subjetiva.

Cada escola se caracteriza por desenvolver uma personalidade própria, que influencia o comportamento dos que ali trabalham e estudam o que é considerado, neste caso, como clima da escola. Alguns pontos interessantes surgem deste estudo, embora a escola não seja capaz de resolver todos os problemas, nem de compensar as desvantagens sociais, ela pode influenciar seu próprio clima e a violência que ocorre dentro de seus muros. Neste sentido, procuramos responder as questões que foram propostas para o estudo.

O que pensam estes atores sociais sobre as práticas de violência que ocorrem nas suas escolas? Algumas das soluções para os problemas de insegurança e violência, segundo os alunos das quatro escolas estudadas, não residem na instalação de sistemas de segurança de alto desempenho, como relatado por alguns alunos do estudo, mas sim na introdução de fatores organizacionais na própria escola e no sistema educacional, tais como:

- Relações professor/aluno de melhor qualidade, baseadas em comunicação mais intensa, respeito e melhor relacionamento, que possam envolver tanto alunos, professores, e funcionários;
- Disciplina justa e coerente, como relatam os alunos das escolas estudadas;
- Oportunidades de os alunos virem a desenvolverem autoestima não só por meio de resultados escolares, mas por meio de atividades extracurriculares, jogos, entreterimento, associações estudantis que permitam que eles desenvolvam um senso

de fazer parte da escola e construam uma cultura compartilhada e de envolvimento com a escola;

- Avaliações mais regulares do clima interno da escola e do nível de violência, de modo a permitir medidas mais apropriadas tanto para prevenção quanto para repressão, como nos diz os próprios alunos;

- Maior envolvimento e participação de toda equipe escolar, um sistema de inspeção mais global, que não leve em conta apenas a relação pedagógica em sala de aula;

- Trabalho de equipe e cooperação entre adultos, propiciados por uma liderança positiva, que não ignore os fatores internos como possíveis fontes de desordem, no ambiente escolar, se não houver este trabalho, em nada avançaremos.

A escola, portanto, é um lugar onde os jovens podem desenvolver e manter relações significativas, inclusive, com os adultos que se preocupam com o seu bem-estar. A escola é um lugar de educação, um lugar onde os alunos se preparam para a vida social.

Todos nós nos preocupamos com o aumento dos comportamentos agressivos e da violência ocorridos na maioria de nossos sistemas educacionais. Consequentemente, uma medida importante seria o desenvolvimento de uma parceria internacional sobre políticas e práticas de formação de professores relacionados à prevenção da violência nas escolas.

A formação de nossos professores poderia melhorar o seu desempenho nas escolas e diminuir a violência. Educação e Escola têm um importante papel a cumprir na prevenção e no manejo da violência e dos comportamentos agressivos demonstrados por alguns adolescentes, como nos diz Derbabieux & Blaya (2002, p.252)

Os professores, no decorrer da sua formação inicial ou continuada, têm que desenvolver a capacidade de intervir e de evitar comportamentos agressivos nas escolas. A capacidade de ensinar a

ler, escrever e fazer operações matemáticas não é mais suficiente para educar os jovens que hoje frequentam nossas salas de aula.

O estudo revelou os tipos de violências interpessoais que afetam o clima escolar, assim como o descompasso entre a função da escola, do professor e o que os alunos esperam do ambiente escolar e do professor. Este descompasso, constatado na fala dos alunos, está engendrado em uma cultura assentada na ausência de autoridade do professor, que por sua vez a transfere para o coordenador (a) ou para o diretor (a), para a família ou para «ninguém».

A dinâmica dessas atitudes, explicitadas pela percepção dos alunos sobre o professor, funcionários e direção que «não se envolve com os conflitos», isto é, não procura saber o que está acontecendo, não aconselha, não escuta, pois é mais fácil «mandar para a direção, punir ou reportar aos pais», implica na configuração de uma cultura escolar contraditória no papel da escola, no papel do educador e na esperança dos alunos. O levantamento das opiniões dos alunos indicam o quanto o aluno valoriza as atitudes positivas do professor e espera uma atitude de diálogo, sobre regras e normas, melhoria da didática em sala de aula, conversa do professor e/ou do diretor com o aluno e a família do aluno.

Como os próprios alunos apontam, o clima escolar influencia no processo de ensino-aprendizagem e também influencia aquilo que os professores ensinam e o que os alunos aprendem, podendo ou não criar sistemas de cooperação, situações de identidade ou desencanto com as escolas, pois em um ambiente onde prevalecem as incivildades, seus integrantes podem estabelecer um distanciamento, um sentimento de falta de pertencimento, levando ao desaparecimento das relações de amizade e solidariedade (Abramovay & Castro, 2006).

É notória a necessidade de criação de estratégias, intervenções e mediações nas relações interpessoais, como destacado em nosso estudo, o diálogo, o respeito e a valorização do próximo é uma das maneiras primárias que já deveriam existir nesse ambiente.

A importância de gestão inovadora (aberta à mudanças), a valorização do aluno, do professor e da escola, exercício do diálogo, trabalho coletivo, a participação da família e da comunidade, a ressignificação do espaço físico, incremento da sociabilidade e construção do sentido de pertencimento desse ambiente, como apontado pelos alunos, mostra que menos práticas de violência seriam vivenciadas nestas escolas. Possivelmente, tendo consciência destes relatos, os educadores cuidarão de criar estratégias que contribuirão para o bom convívio e clima escolar.

Para que essas mudanças sejam realizadas com êxito, como pontua Delors (1996) é essencial que exista esforço e disposição para a mudança, disposição esta que se assenta na compreensão de que o direito à escolaridade é um bem, um legítimo patrimônio da humanidade, que de forma alguma pode ser ameaçado por situações de violências nas escolas.

Outra questão proposta para o estudo, refere aos aspectos em que programas e políticas de intervenção podem contribuir para o enfrentamento da violência nas escolas estudadas em Portugal e no Brasil.

Vemos nos relatos dos alunos das escolas estudadas, a justificativa em relação há mais estratégias preventivas do que repressivas. Para eles, a prevenção precoce inclui todas as medidas visando a diminuir o impacto dos incidentes em meio escolar e a reduzir os riscos de ocorrência de novos casos. Para eles é de extrema importância intervir antes que surjam sinais de violência.

Outro fator apontado refere-se à comunicação, permitir que alunos e professores se expressem verbalmente contribui para seu bem-estar e reforça sua autoconfiança, dando-lhes também a oportunidade de se afirmarem em meio a seus pares e entre os adultos. Além do mais, eles adquirem uma maneira de liberar as tensões antes de perder a cabeça.

Para os adolescentes estudados, projetos e programas precisam ser desenvolvidos com mais frequência nas escolas. Afirmam que a violência afeta os que são submetidos a ela, os que a praticam, e até mesmo os que a assistem. A criança ou o adolescente pode fazer uso desse conhecimento (reagir a um conflito e administrá-lo

de forma não violenta) tanto na escola quanto em casa ou na vizinhança, ou mesmo em qualquer situação da vida, conseqüentemente, estes projetos e programas facilitariam a transmissão de um modo de se comportar que é estreitamente vinculado a um modo de viver. O presente estudo mostrou que a violência nas escolas é um problema enfrentado por uma proporção significativa dos alunos, e medidas visando a evitar e administrar essas ocorrências, deveriam ser tomadas por todas as escolas.

Tanto nossa análise da bibliografia existente quanto os resultados preliminares de nossa pesquisa mostram que serão necessários maiores esclarecimentos sobre como obter indicadores confiáveis sobre a violência e a agressão nas escolas, visando, inclusive, a desenvolver uma definição e uma compreensão consensual desse tema.

No entanto, como indica nossa pesquisa, ainda há muito trabalho a ser feito. Damos ênfase aqui ao fato de que as escolas não são capazes, por si sós, de resolver todos os problemas, outros fatores são indispensáveis para enfrentar o problema da melhoria do ambiente escolar, como o trabalho conjunto de diversas agências, universidades, centros de pesquisa, a participação da comunidade, da família, além de um maior reconhecimento por parte do governo, que terá também que destinar maiores verbas para esse fim.

Um dos grandes desafios para as pesquisas sobre comportamentos violentos e agressivos nas escolas é a confiabilidade de seus resultados, uma vez que não existe ainda um método consensualmente estabelecido para o registro e o monitoramento dos incidentes violentos ocorridos nas escolas tanto em Portugal, no Brasil, como nos demais países. Essas ocorrências são mensuradas por meio do uso de diferentes definições, técnicas e metodologias, que, às vezes, sequer são comparáveis entre si como nos aponta (Hayden, Blaya & Debarbieux, 2002).

Alguns pontos interessantes surgiram deste estudo comparado entre alunos das escolas estudadas sobre a extensão do fenômeno da violência, o sentimento de insegurança, a qualidade da atmosfera escolar e os fatores que exercem influência sobre a situação em ambas as escolas. Por fim, questionamos aos alunos destes

contextos, duas escolas de Portugal e duas escolas do Brasil, têm a mesma percepção das violências vividas e praticadas?

Tanto nas duas escolas portuguesas como nas duas escolas brasileiras, todas elas se deparam com violência e com problemas de comportamento. O que vemos: contextos diferentes, culturas diferentes, mas cotidiano semelhante em relação às violências vividas e praticadas. Relativamente à caracterização de algumas formas de violência e comportamentos passíveis de serem considerados violentos, realçam-se alguns aspectos: os rapazes contam mais para um amigo do que as raparigas, que preferem contar a um familiar; os rapazes revelam mais grupos e gangues nas escolas do que as raparigas, que disseram que não há ou que não sabem dizer; quando perguntados sobre a observação de práticas de violência na escola, dois alunos portugueses disseram observar brigas em relação há cento e seis alunos brasileiros; os alunos portugueses não referem à discriminação e preconceito racial e apenas dois alunos brasileiros referem a este comportamento na análise quantitativa do estudo. Mas quando realizada a análise qualitativa, vemos um número significativo de alunos relatarem sofrerem preconceito em relação a cor e condições socioeconômicas de suas famílias; os alunos das duas escolas portuguesas têm mais queixas quanto a suas condições, manifestam um maior sentimento de insegurança e índices mais altos de vitimização; já o tipo de violência a que os alunos mais frequentemente se veem submetidos, em ambos os países, é a verbal; os rapazes têm maiores probabilidades de serem vitimados do que as raparigas.

Apesar da semelhança das práticas de violência vivenciadas nas escolas estudadas, vemos que os dados da presente investigação apontam também algumas diferenças acentuadas entre os estabelecimentos de ensino analisados. Torna-se relevante que cada escola seja objeto também de análises individualizadas. Neste sentido, podem ser apreendidos aspectos e fatores associados a cada escola, que podem introduzir diferenças relevantes não apenas na prática de violência na escola, mas também nos efeitos das mesmas, tornando este fenômeno em alguns casos, único em cada escola.

A escola e seus profissionais formam um universo capaz de propiciar o desenvolvimento do aluno, bem como criar condições para que ocorram aprendizagens significativas e interações. Cada sujeito apresenta um universo próprio, tornando necessário que o estabelecimento dos espaços interativos, no contexto educacional, seja orientado a promover relações de troca, de esforços partilhados na construção de soluções comuns, para o alcance dos objetivos coletivos.

Todos nós nos preocupamos com o aumento dos comportamentos agressivos e da violência ocorridos na maioria de nossos sistemas educacionais. Consequentemente, uma medida importante seria o desenvolvimento de uma parceria internacional sobre as políticas e as práticas de prevenção da violência e a formação de nossos professores relacionadas a prevenção da violência nas escolas.

É certo que não existe ainda um conceito de violência na escola suficientemente estabilizado nem uma teoria consolidada na totalidade. Porém, os estudos científicos que, nas últimas décadas, têm vindo a ser desenvolvidos, indicam que estamos perante um campo temático que não tem parado de adquirir consistência teórica e que é fundamental a continuação do desenvolvimento e produção científica. A apresentação de nossos resultados de pesquisa deve servir como um incentivo a mais para o surgimento de novas pesquisas, de nível mais aprofundado e que usem mensurações mais precisas da violência, da agressão e da vitimação nas escolas.

BIBLIOGRAFIA

- Abramovay, M. & Rua, M.G. (2002). *Escola e Violência*. Brasília: UNESCO.
- Abramovay, M. & Rua, M.G. (2003). *Violência nas escolas*. Brasília: UNESCO.
- Abramovay, Miriam (orgs). (2005). *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO.
- Abramovay, Miriam; castro, Mary Garcia. (2006). *Caleidoscópio das violências nas escolas*. Brasília: Missão Criança.
- Abramovay, Miriam (coord.); Cunha, Anna Lúcia; Calaf, Priscila Pinto. (2009). *Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas*. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana- RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF.
- Abramovay, Miriam. (2003). *Aprender a conviver e a violência nas escolas*. In: II Seminário de Pedagogia e Normal Superior da Universidade Católica de Brasília, Brasília, 6 nov. 2003. *Apresentação*. Brasília: UCB. (mimeo).
- Abramovay, Miriam. *Violências nas escolas e estratégias de superação*. (2004). In: II Seminário Violências nas escolas e estratégias de superação, Fórum Social Mundial, Porto Alegre, 30 jul. 2004. *Apresentação*. Porto Alegre: s.n. (mimeo).
- Abramovay, Miriam. (Coord.). (2003). *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília: UNESCO.
- Abramovay, Miriam et al. (2012). *Conversando sobre violência e convivência nas escolas*. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC.
- Abramovay, Miriam. (2015). *Violência nas escolas*. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC. Disponível em: http://www.flacso.org.br/portal/pdf/libros/violencia_nas_escolas.pdf Acesso: 31/12/2016.

Adorno, Sérgio. (1993). *A criminalidade urbana violenta: um recorte temático*. Rio de Janeiro: Anpocs, n. 35, p. 3-24.

Adorno, Sergio. (1994). *Violência, um retrato em branco e preto*. Ideias, São Paulo, n.21, p. 17-26.

Adorno Sérgio. (1999). *Conflitualidade e violência reflexões sobre a anomia na contemporaneidade*. Revista Sociologia USP, São Paulo: Tempo Social, 10(1): 19-47, maio.

Adorno, Theodor W. (1995). *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Akers, R. & SELLERS, C. (2009). *Criminological theories: introduction, evaluation and application* – Fifth Edition. New York, Oxford University Press.

Amaro, António D. (1993). *Delinquência Juvenil em Portugal. Contribuições para o Estudo da sua Génese, Evolução e Tratamento*. Dissertação de Mestrado em Sociologia, Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (documento não publicado).

Altbach, Philip & KELLY, Gail. (eds.) (1986). *New Approaches to Comparative Education*. Chicago/London: The University of Chicago Press.

Amado, João da Silva. (2004). *Indisciplina e Violência na escola: conceitos, interrogações e respostas*. Revista Teoria e Prática da Educação, v.7, n.2, p.217-225, maio/ago.2004.

Apodaka. P. et al. (1991). *Evaluar el contexto: propuesta para el análisis del ambiente educativo*. Centro especializado de recursos educativos. Eusko laularitza: Gobierno Vasco. Disponível em <http://web.mac.com/rmendia/materiales.html>. Acesso em 14 de janeiro de 2014.

Áquila, Tatiane Grazielle Domingues., Alves, Talita Alvarenga., Gonçalves, Priscila Leite., Koehler, Sonia Maria Ferreira. (2009). *Cultura Organizacional, Clima Escolar e Incivildades: O que os alunos esperam da atitude do professor no ambiente escolar*. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – PUCPR.

Aquino, Julio Groppa. (1998). A indisciplina e a escola atual. Rev. Fac. Educ. Vol.24 n.2 São Paulo, Jul/Dez, 1998.

Aquino, Julio Groppa. (2002). *Violência na escola, violências da escola*. Nova Escola, n. 152, p.22, mai.

Arendt, H. (1994). *Sobre a violência*. Tradução de André Duarte. Rio de Janeiro: Relume- Dumará, 1994.

Arruda, Angela. *Teoria das representações sociais e teorias de gênero*. Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 127-147, novembro/ 2002.

Baldry, A.; Farrington, D. (2000). *Bullies e delinquentes: características pessoais e estilos parentais*. Revista Portuguesa de Pedagogia, v.34, n.1-3, p.195-221.

Baptista, Isabel, Perista, Heloísa, Reis, Ana Luzia. (1995). *Pobreza no Porto: representações sociais e práticas institucionais*. Revista Sociologia – Problemas e Práticas, n. 17, p. 35-60.

Barreira, César. (2008). *Cotidiano despedaçado: cenas de uma violência difusa*. São Paulo: Pontes Editora.

Barros, Nazaré. (2010). *Violência nas Escolas Bullying: Reflexões sobre indisciplina, violência e bullying escolar*. Lisboa: Bertrand Editora.

Becker, Howard S. (1963). *Outsiders. Studies in the Sociology of Deviance*. New York, Free Press.

Benavente, Renata. (2002). *Delinquência juvenil: Da disfunção social à psicopatologia*. Análise Psicológica (2002), 4 (XX): 637-645.

Binder, Arnold; Gilbert, G. e Dickson, D. Bruce Jr. (2001). *Juvenile Delinquency. Historical, Cultural and Legal Perspectives*. 3rd edition, Ohio, Anderson Publishing Co.

Blaya, C. (2002). *Clima escolar e violência nos sistemas de ensino secundário da França e da Inglaterra*. In: Debarbieux, E.; Blaya, C. (Org.).(2002). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, p.225-250.

Blaya, C.; Debarbieux, E; Amarillo, R del R.; Ruiz, R. O. (2005). *Clima y Violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia*. Revista de Educación, Instituto de Evaluación. Ministerio de Educación, Madrid p.293-315.

Bonafe-Schmitt, J. P. (1997). *La mediation scolaire: une technique de gestion de la violence ou un processus éducatif ?* In: Charlot, B.; Emin, J. C. (Ed.). *La violence à l'école: état des saviors*. Paris: Armand Colin.

Bogdan, R.C.; Biklen S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora.

Born, M. (2005). *Psicologia da Delinquência*. Lisboa, Climepsi Editores.

Bourdieu, P; Passeron, J.C. (1975). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Bourdieu, P. (1988). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.

Bourdieu, P. (1990). Fieldwork in philosophy. In: *Coisas ditas*. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, p. 15-48.

Bourdieu, P. (1990). *Espaço social e poder simbólico*. In: *Coisas ditas*. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, p. 149-168.

Bourdieu, P. (1996). *O novo capital*. In: *Razões Práticas – sobre a teoria da ação*. Tradução Mariza Corrêa. São Paulo: Papirus, p. 35-52.

Bourdieu, P.(Coord.). (1997). *A miséria do mundo*. Tradução Mateus S. Soares Azevedo et al. 2. ed. Petrópolis: Vozes.

Bourdieu, Pierre. (1998). *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Bourdieu, Pierre. (1998). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva

Bourdieu, Pierre. (1998),(1999). *Os três estados do capital cultural*. In: NOGUEIRA, M. A.; Catani, Afrânio; Nogueira, Maria Alice. (Orgs.) (1998). *Pierre Bourdieu. Escritos em Educação*. Petrópolis: Vozes.

Bourdieu, Pierre. (2002). *Estruturas, Habitus e Práticas*. In: *Esboço de uma teoria da prática*. Tradução Miguel Serras Pereira. Oeiras: Celta, p. 163-184.

Bourdieu, Pierre. (2003). *Obras culturais e disposição culta*. In: Bourdieu, P.; Darbel, A. *O amor pela arte – os museus de arte na Europa e seu público*. São Paulo: Edusp/Zouk, p. 69-111.

Bourdieu, Pierre. (2004). *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: ed. Bertrand Brasil.

Bourdieu, Pierre, Chamboredon, J.C. e Passeron, J.C. (2004). *Ofício de Sociólogo*. Petrópolis: Editora Vozes.

Brandoni, F. (Org). (1999). *Mediación escolar: propuestas, reflexiones y experiencias*. Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF. Disponível em: <<http://www.revistaautor.com.br/ensaios/06rci.htm>>. Consultado em: 14 janeiro de 2014.

Brunet, L. (1987). *El clima de trabajo en las organizaciones: definición, diagnostico y consecuencias*. México: Editorial Trillas, 121p.

Brunet, L.(1992). *Clima de Trabalho e Eficácia na escola*. In Nóvoa, A. *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa. Publicações Dom Quixote. p.123-139.

Cairns, R., Cairns, B., Neckerkjman, H., Gest, S. & Gariépy, J. (1988). *Social networks and aggressive behaviour peer support or rejection? Developmental Psychology*, 24,6, 815-823.

Camacho, L.M.Y. (2001). *A violência nas práticas escolares de adolescentes*. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 24,. Caxambu.

Carvalho, Maria João Leote de. (2004). *Entre as malhas do desvio: Jovens, espaços, trajetórias e delinquências*. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. 17p. Coimbra, Portugal.

Carvalho, Maria João Leote de. (2005). *Jovens, espaços, trajetórias e delinquências*. Sociologia, Problemas e Práticas, nº 49, pp.71-93.

Carvalho, Maria João Leote de. (2012). *Representações, interesses e motivações de jovens em centro educativo sobre os media. Ousar Integrar – Revista de Reinserção Social e Prova*, n.º 11, 2012: 37-51.

Carvalho, Maria João Leote de. (2012). *Infância, Socialização e Território: A aprendizagem social da delinquência por crianças em contexto de realojamento*. VII Congresso Português de Sociologia. Universidade do Porto, 15p.

Carvalho, Maria João Leote de. (2012). *Delinquência de crianças e jovens: uma questão de olhares*. ALICERCES, Lisboa, Edições Colibri / Instituto Politécnico de Lisboa, pp. 23-35.

Carvalho, Maria João Leote. (2013). *Do outro lado da cidade: Crianças, urbanização e violência na área metropolitana de Lisboa*. Sociologia, Problemas e Práticas, nº72, pp. 79-101.

Castro, M. (2002). *Violências, juventudes e educação: notas sobre o estado do conhecimento*. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 19, n. 1, p 5-28, jan./jun.

Catalan, O. Richard; David Hawkins. (1996). “*Anti-social behavior*”, em Hawkins, David (org.), *Delinquency and Crime. Current Theories*, New York, Cambridge University Press, pp.149-198.

Cavalcanti, Rafaela Satiro de Souza. (2002). *Juventude, Violência e Escola – ressignificando conceitos e representações*. Consulta em 12 de janeiro de 2014.

Disponível em http://terra.cefetgo.br/cienciashumanas/humanidadesfoco/anteriores/humanidades_5/textos/aprovados/soci_Juventude_def.pdf

Charlot, B. ÉMIN, J-C. (Eds.). (1997). *Violences à l'école: état des savoirs*. Paris: Armand Colin.

Charlot, Bernard. (2002). *Violência nas escolas: como os sociólogos franceses abordam essa questão*. *Sociologias*, n. 8, jul./dez.

Charlot, Bernard (2011). *A violência na escola. Como os sociólogos abordam essa questão*. Disponível em: [http:// www.scielo.br](http://www.scielo.br)>. Acesso em 10 de julho de 2015.

Colombier, Claire. (1989). *A violência na escola*. Tradução de Roseana Kligerman Murrayl. São Paulo: Summus.

Chesnais, J. C. (1981). *Histoire de la violence*. Paris: Éditions Robert Laffont.

Coie, J. (2004). *The impact of negative social experiences on the development of antisocial behaviour*. In J. Kupersmidt & K. Dodge. *Children's peer relations. From development to intervention*. Washington, D.C : American Psychological Association.

Constantinl, Alessandro (2004). *Bullying, como Combatê-lo?: Prevenir e Enfrentar a Violência entre Jovens*. SP: Itália Nova editora.

Cornejo, R.; Redondo, J. M. (2001). *El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media.: una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana*. Última Década, CIDPA Viña del mar, n.15, p. 11-52, octubre.

Costa, Maria Emília; Vale, Dulce. (1998). *A violência nas escolas*. Lisboa: IEE Instituto de Inovação Educacional.

Costa, J. (1999). *Delinquência juvenil. Que política?* Actas do Congresso Crimes Ibéricos. Instituto de Educação e Psicologia. Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

Costa, R.J. (2001). *Violência na escola: Verdadeira ou falsa questão*. Consulta em 11 de Janeiro de 2014, disponível em <http://www.apagina.pt>.

Cunha, Manuela Ivone Cunha (org.). (2010). *Aquém e além da Prisão. Cruzamentos e Perspectiva*. Lisboa, 90 Graus, 2008, 256 páginas.

Cusson, Maurice (2006). *La Délinquance, une Vie Choisie: Entre Plaisir et Crime*. Collection: Droit et Criminologie, Ed. Hurtubise HMH.

Cusson, M. (2007). *Criminologia*. (2.ª Ed.). Cruz Quebrada: Casa das Letras.

Cusson, M. (2011). *Criminologia*. Alfragide, Casa das Letras.

Dayrell, J. (2002). *Juventude e Escola*. In: Sposito, M. P. (Coord.). *Juventude e escolarização*. 1980-1998. Brasília: MEC/Inep/Comped. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/cibec/2002/estado_do_conhecimento/

Juventude_escolarizacao_n7.pdf#search='Juarez%20Dayrell%20Juventude
%20e%20Escola'. Consultado em 14 de janeiro de 2014.

Debarbieux E., Meric M., Schilliger B. (1989). - *Fuir, fusionner, agresser. Le nouvel éducateur*. Dossier spécial.

Debarbieux, Eric (1996). *La violence en milieu scolaire: l'état des lieux*. Paris: ESF Éditeur, 1996.

Debarbieux, E. (Coord.). (1998). "*La violence à l'école: approches européennes*". Institute National de Recherche Pédagogic. In: Revue Française de Pédagogie, n.º123 – avril, mai-juin.

Debarbieux, E. (1999). *La violence en milieu scolaire: le désordre des choses*. Paris: ESF Éditeur.

Debarbieux, E. (2001). *A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto* (1967-1997). *Educação e Pesquisa*, 27(1), 163-193.

Debarbieux, Éric.; Blaya, Catherine. (orgs). (2002). *Violência nas escolas: dez abordagens europeias*. Brasília: UNESCO.

Debarbieux, Éric.; Blaya, Catherine. (orgs). (2002). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO.

Digneffe, F. (1989). *Ethique et délinquance*. Genève: Editons Médecine et Hygiène.

Dickes, Paul; Hausman, Paul. (1986). *Social Regulation of Delinquent Behavior: Theory and Research*. National Criminal Justice Reference Service. U.S. Department of Justice [acedido em 05/10/2014, em <http://www.ncjrs.gov/App/Publications/abstract.aspx?ID=141023>].

Dubet, F. (2003). *A escola e a exclusão*. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 29-45, jul.

Durkheim, Emile. (1972). *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos.

Durkheim, Emile. (1991). *De la division du travail social*. PUF, Paris.

Durkheim, Emile. (1999). *Le suicide: étude de sociologie*. PUF, Paris.

Durkheim, Emile. (2003). *As Regras do Método Sociológico*. São Paulo: Martin Claret.

Durkheim, Emile. (1895). *As Regras do Método Sociológico*. São Paulo: ed. Martin Claret, 2004.

Egeland, B.; Carlson, E.; Sroufe, L. A. (1993). *Resilience as process. Development and Psychopathology*. USA, University of Minnesota.

Estudo do Secretário-Geral das Nações Unidas sobre a Violência contra a Criança. (2005). *Statement by Children and Young People. Young People's Forum, Regional Consultation*. South Asia, p. 3. Disponível em: www.violencestudy.org/r27acesso 15 de dezembro de 2015.

Faleiros, Vicente de Paula; Faleiros, Eva Silveira. (2008). *Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes*. 2ª Edição. Brasília: UNESCO.

Fante, Cléo (2005). *Fenômeno Bullying: Como Prevenir a Violência nas Escolas e Educar para a Paz*. 2. ed.rev. Campinas, SP: Veras editora.

Farr, R. *Representações sociais: a teoria e sua história*. (1994). In: JOVCHELOVITCH, S.; GUARESCHI, P. (orgs.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, p.31-59.

Farrington, D.; Coid, J.; Harnett, L.; Jolliffe, D.; Soteriou, N.; Turner, R. e West, D. (2006). *Criminal Careers up to Age 50 and Life Success up to Age 48: New Findings from the Cambridge Study in Delinquent Development*. [Consultado a 05 de Outubro de 2014. Disponível em: <http://rds.homeoffice.gov.uk/rds/pdfs06/hors299.pdf>].

Fernández Aguerre, T. (2004). *Clima organizacional en las escuelas: un enfoque comparativo para México y Uruguay*. REICE-Revista Eletrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, v.2, n.2. Disponible en: < <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/Tabare.pdf> > Acesso em 14 de janeiro de 2014.

Fernández, D. M. J. (1994). *Clima Institucional*. Revista Organización y gestión educativa, Madrid, n.1, p.18-25.

Fernández, I. (2004). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Nancea, 225p.

Ferreira, P. (2000). *Controle e identidade: a não conformidade durante a adolescência*. Sociologia: Problemas e Práticas, 33, 55-85.

Ferreira, António Gomes. (2008). *O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade*. Educação, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago.

Fischer, G. (1994). *A Dinâmica Social: Violência, Poder, Mudança*. Lisboa: Planeta ISPA.

Flament, C. (1994). *Consensus, salience and necessity in social representations _ technical note*. Papers on Social Representations, 3, 97-106.

Foucault, Michel. (1997). *Vigiar e Punir – história da violência nas prisões*. Vozes, Petrópolis.

Freire, Isabel Pimenta. (2001). *Percursos Disciplinares e Contextos Escolares – Dois estudos de caso*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Texto policopiado).

Freire, Isabel Pimenta, Ferreira, Ana S. Simão, Ana M. Veiga Simão. (2006). *O estudo da violência entre pares 3º ciclo do ensino básico – um questionário aferido para a população escolar portuguesa*. Revista Portuguesa de Educação, 19(2), p. 157-183.

Frias, Graça. (2004). *A construção social do sentimento de insegurança em Portugal na atualidade*. VIII Congresso Luso-Afro- Brasileiro de Ciências Sociais. 14p. 16 a 18 de setembro de 2004. Coimbra-Portugal.

Fukui, L. (1992). *Segurança nas escolas*. In: ZALUAR, A. (Org.) *Violência e Educação* São Paulo: Cortez, 1992. p.103-124.

Genovés, Vicente Garrido. (1987). *Delincuencia Juvenil*. Col. Sociologia, nº 23, Editorial Allambra.

Giddens, Anthony. (1997). *Sociology*. 3rd edition, Cornwall, Polity and Blackwell Publishers, Ltd.

Giddens, Anthony. (1996). *As Consequências da Modernidade*. 3ª edição, Oeiras, Celta Editora.

- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). *O Inquérito, Teoria e Prática*. Oeiras, Celta Editora.
- Gomes, Sílvia; Duarte, Vera e Carvalho, Maria João Leote de. *Violência e criminalidade*. Configurações [Online], 16 | 2015, posto online no dia 29 Dezembro 2015, consultado o 01 Fevereiro 2016. URL : <http://configuracoes.revues.org/2837>
- Gonçalves, L. A. O.; Sposito, M. P. (2002). *Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil*. Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 101-138, março.
- Gonçalves, R. (2008). *Delinquência, crime e adaptação à prisão*. (3.ª Ed. revista). Coimbra: Quarteto.
- Grossl, Patrícia Krieger & Santos, Andréia Mendes dos. (2009). *Desvendando o fenómeno bullying nas escolas públicas de Porto Alegre, RS, Brasil*. Revista Portuguesa de Educação, 22(2), p. 249-267.
- Guillotte, A. (1999). *Violence et Education – Incidents, incivilités et autorité dans le contexte scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of Delinquency*. Califórnia: University of California Press.
- Hutz, C. (2002). *Situações de Risco e Vulnerabilidade na Infância e na Adolescência: Aspectos Teóricos e Estratégias de Intervenção*. São Paulo, Casa do Psicólogo.
- Ianni, Octávio. (2004). *Capitalismo, violência e terrorismo*. São Paulo: Editora Civilização Brasileira.
- Jaeger, W. (1988). *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo. Martins Fontes.
- Jardim, H. (1993). *Seminário de Sociologia Urbana*. Instituto Superior do Trabalho e da Empresa. Não publicado.
- Jodelet, D., (2001). *Representações sociais; um domínio em expansão*. In: *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001. p. 17-44.
- Joffe, H. (1994). *Eu não, meu grupo não: representações sociais da AIDS*. In: Guareschi, P.; Jovchelovitch, S. (orgs.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, p.297-322.

KammereR, P. (1992). *Delinquance et narcissisme à l'adolescence*. Paris: Collection Païdos/Adolescence.

Kazdin, A.; Buela-Casal, G. (2001). *Conduta anti-social. Avaliação, Tratamento e Prevenção na Infância e na Adolescência*. Amadora, McGraw-Hill.

Kelly, D. (1978). *Delinquent Behavior. Interactional and Motivational Aspects*. Belmont, Dickenson Hess, K. (2010). *Juvenile Justice*. USA, Cengage Learning.

Kernberg, O. (1995). *Transtornos graves de personalidade – Estratégias psicoterapêuticas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Koehler, S. M. F. (2003). *Violência psicológica: um estudo do fenômeno na relação professor-aluno*. Disponível em: <<http://www2.cesdonbosco.com/revista/congresso/36-Sonia%20Ferreira%20Koehler.pdf>> . Consultado em: 14 janeiro de 2014.

Lanzoni, Sônia Lopes (2009). *Clima Organizacional: fator de prevenção à violência escolar*. Tese de Doutorado. UNESP- Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara-SP, 2009.

Lemert, Edwin. (1967). *Human Deviance, Social Problems and Social Control*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Lemert, E. (1972). *Human Deviance, Social Problems and Social Control*. Englewood, Prentice-Hall.

Leonardo, José. (2009). *As violências nas escolas*. Lisboa: Edições Colibri/SociNova.

Leviski, David Léo et al (1997). *Adolescência e violência*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Lima, Marinús Pires de. (1981). *Inquérito Sociológico: Problemas de Metodologi*. Lisboa, Presença.

Lisboa, Manuel (coord.). (2009). *Infância Interrompida. Caracterização das actividades desenvolvidas pelas crianças e jovens em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri.

Lisboa, Manuel. (2006). *Prevenir ou Remediar. Os custos sociais e económicos da violência contra as mulheres*. Lisboa: Edições Colibri.

Lisboa, Carolina Saraiva de Macedo & Koller, Sílvia Helena. (2001). *Construção e validação de conteúdo de uma escala de percepção, por professores, dos comportamentos agressivos de criança na escola*. Consulta em 12 de janeiro de 2014, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a08.pdf>.

Loeber, R & Farrington D.P. (2001). *Child Delinquents: Development, Intervention and Service Needs*. Sage Publications.

Lopes, C.S, & Gasparin, J.L. (2003). *Violência e conflitos na escola: Desafios à prática do docente*. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, 25(2), 295-304.

Lourenço, N. e Lisboa, M. (1998). *Dez Anos de Crime em Portugal. Análise Longitudinal da Criminalidade Participada às Polícias (1984-1993)*. Lisboa: Ministério da Justiça, Centro de Estudos Judiciários.

Lourenço, Nelson, Lisboa, Manuel e Frias, Graça. (1998). *Crime e insegurança: delinquência urbana e exclusão social*. *Sub-Judice*, 13, pp. 51-59.

Lourenço, Nelson & Lisboa, Manuel. (1992). *Representações da Violência*. Lisboa: Cadernos CEJ, 2/91.

Lourenço, N. (2009). *Segurança, sentimento de Insegurança e Estado de Direito. O espectro axial da relação de direitos, liberdades e garantias dos poderes do Estado*. In Machado, Helena (organização, com Eugénia Rodrigues). (2005). *Scientific Proofs and International Justice: the future for scientific standards in global environmental protection and international trade*. Universidade do Minho e NES: Braga.

Ministério da Administração Interna (Ed.). *Liberdade e Segurança* (pp. 81-92). Lisboa: Ministério da Administração Interna.

Loyola, Maria Andréa. (2002). *Pierre Bourdieu – entrevistado por Maria Andréa Loyola*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ (Coleção Pensamento Contemporâneo).

Maffesoli, M. (1987). *Dinâmica da violência*. São Paulo: Vértice, 159p.

Marques, M. (1995). *Adolescência e transgressão: entre a transgressão dos limites e os limites da transgressão*. Congresso Os Jovens e a Justiça. Lisboa: Associação dos Psicólogos Portugueses.

Marques-Teixeira, J. (2004). *Fatores de risco e fatores de proteção de comportamentos delinquentes em adolescentes do Porto*. Saúde Mental, 6, 9-15.

Martinho, L. (2010). *O Papel da Educação Parental no Comportamento Antissocial dos Adolescentes*. Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Martins, Maria José D. (2007). *Violência interpessoal e maus-tratos entre pares, em contexto escolar*. Revista Educação, vol. XV, nº 2, p.51-78.

Matos, A. C. (1977). *Delinquência juvenil e psiquiatria da adolescência*. Escritos 4. Artigos publicados nas revistas Jornal do Médico e Médico, 73-75.

Matos, A. C. (1978). *Notas sobre a delinquência juvenil*. Escritos 6. Artigos publicados nas revistas Jornal do Médico e Médico, 33-36.

Merton, Robert King. (1968). *Social theory and social structure*. The Free Press. New York.

Michaud, Y. (1989). *A violência*. São Paulo: Atica.

Michaud, Y.A. (1998). *La violence*. Paris: PUF.

Minayo, M. C. de S.; Souza, E. R. de. (1994). *Violência sob o olhar da saúde: a infrapolítica da contemporaneidade brasileira*. Rio de Janeiro: Fiocruz.

Minayo, M. C. de S. (1994). *A violência social sob a perspectiva da saúde pública*. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, Fiocruz.

Minayo, M.C.S. (Org.) (1999). *O limite da exclusão social: meninos e meninas de rua no Brasil*. São Paulo: Hucitec. 124p.

Moffitt, T. (1993). *Adolescence-Limited and Life-Course-Persistent Antisocial Behavior: A Developmental Taxonomy*. Psychological Review, 100 (4), 674-701.

Morin, Edgar. (1998). *Sociologia do micro Social ao macro Social*. Portugal: Editora Europa Americana.

Mota, C. & Matos, P. (2008). *Adolescência e institucionalização numa Perspectiva de Vinculação*. Psicologia & Sociedade, 20 (3): 367-377.

Moscovici, S. (1989). *Des représentations collectives aux représentation sociales*. In Jodelet, D. Les representations sociales. Paris, P.U.F.: pp. 62-86.

Moscovici, S. (2003). *Representações sociais; investigações em Psicologia Social*. Petrópolis: EditoraVozes.

Musick, David (2001). *An Introduction to the Sociology of Juvenile Delinquency*. Albany, State University of New York Press.

Negreiros, J. (2001). *Delinquências Juvenis. Trajetórias, Intervenções e Prevenção*. Lisboa: Editorial Notícias.

Neto, Antônio & Saavedra, L. H. (2004). *Diga não para o Bullying*. Rio de Janeiro: ABRAPI.

Nóvoa, António. (1986). *Do Mestre-escola ao Professor do Ensino Primário. Subsídios para a História da Profissão Docente em Portugal (séculos XVI-XX)*. Lisboa, Instituto Superior de Educação Física, Universidade Técnica de Lisboa.

Nóvoa, António. (1991). *Os professores: em busca de uma autonomia perdida?* In Ciências da Educação em Portugal - Situação Atual e Perspectivas. Porto: SPCE, 1991, pp. 521-531.

Nóvoa, António. (1991). *Concepções e práticas de formação contínua de professores*. In Formação Contínua de Professores - Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 15-38.

Nóvoa, António. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Publicações D. Quixote.

Nóvoa, António. (1992). *As instituições escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Odalía, N. (1985). *O que é violência*. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 93p. (Coleção Primeiros Passos).

Oliveira, É.C. S.; Martins, S. T. F. (2007). *Violência, Sociedade e Escola: da recusa do diálogo à falência da palavra*. Psicologia & Sociedade, 19(1), p. 90-98; jan/abr.

Olweus, Dan (2000). *Bullying at School*. Oxford: Blackwell Publishers, Ltda.

OMS. *Global Status Report on Violence Prevention*. (2014). Organização Mundial de Saúde. Tradução Maria Fernanda Tourinho e Nancy Cardia. Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo, 2015.

Ortega, Rosario R. (2003). *Programas educacionais de prevenção da violência escolar na Espanha: o modelo Sevilha Antiviolença Escolar (SAVE)*. In E. Debarieux, K. Révolte, C. Blaya, E. Royer, R. Ortega, H. Cowlie, F. Pina & M. Abranovay, *Desafios e Alternativas: Violência nas Escolas*. Brasília: Ed. UNESCO, pp. 79-110.

Ortega, R.; Delrey, R. (1998). *Estrategias para trabajar con alumnos/as en riesgo*. In: _____ et al. *La convivencia escolar : qué es y cómo abordaria*. Sevilha: Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.

Ortega R.; Mora-Merchán. J. A. (2005). *Conflictividad y violencia en la escuela*. Sevilla: Díada Editorial , 89p.

Pain, J. (1994). *Les violences en milieu scolaire: du concept à la pré-vention*. Cah Séc Intérieure. Paris: IHESI.

Pain, J.(2006). *L' École et ses violences*. Paris: Anthopos.

Pais, J. (1996). *Levantamento bibliográfico de pesquisas sobre a juventude portuguesa – Tradições e mudanças (1985-1995)*. Sociologia: Problemas e Práticas, 21, 197-121.

Paiva, V. (1992). *Violência e pobreza: a educação dos pobres*. In: ZALUAR, A. (Org.) *Violência e Educação*. São Paulo: Cortez, p. 65-101.

Pais, M.J. (1993). *Culturas Juvenis*. Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Palmonari, A & Doise, W. (1986). *Caractéristiques des représentation sociale*. In Doise, w & Palmonari, A. *Létude dès repréntations sociales*, Paris, Delachaux et Niestlé, pp.12-33

Peralva, A. (2000). *Violência e democracia: o paradoxo brasileiro*. São Paulo: Paz e Terra, 217p.

Pereira, B. (2002). *Para uma escola sem violência: estudo e prevenção de práticas agressivas entre crianças*. Fundação Calouste Gulbênkian – Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Pigeon, D. (1982). *La delinquance juvénile stigmatisée*. Genève: Université de Genève.

Pikas, A. (1989). *The common concern method for the treatment of mobbing*. In: MUNTHER, E.; ROLAND, E. (ed.) *Bullying: an International perspective*. Londres: David Fulton.

Pourtois, J. P.; Desmet, H.; Lahaye, W. (1992). *La pratique interagit de la recherche et de l'action en sciences humaines*. RevFr Pédagogic, n. 105.

Prairat, E. (2001). *Sanction et socialisation: idées, resultants et problèmes*. Paris: PUF.

Pral, C. (2007). *Oportunidade e risco: suporte social e fatores psicossociais associados ao fenómeno da delinquência juvenil*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Legal apresentada ao Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Priotto, Elis Palma; Boneti, Lindomar Wessler. (2009). *Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 26, p. 161-179, jan./abr.

Quivy, R. e Campenhoudt, L.v. (2013). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Regoli, Robert M. e Hewitt, John D. (1991). *Delinquency in Society. A Child-Centered Approach*. New York, McGraw-Hill, Inc.

Rocha, Mário A.; Sousa, Sérgio M.; Ferreira, Ana P.; Espinheira, Filipa M.; Melo, Hélder E.; Neto, Sandra C. (2007). *Jovens vítimas de crime em contexto escolar*. Consulta em 11 de janeiro de 2014, disponível em <http://www.psicologia.com.pt>.

Rutter, M. (2000). *Psychosocial influences: critiques, findings and research needs*. Development and Psychopathology, 12, 375-405.

San Martín, J.A. (2003). *La Mediación escolar: un camino para la gestión del conflicto escolar*. Madrid: Editorial CCS, 2003.

- Sebastião, J. T. Seabra, M. G. Alves, D. Tavares, J. M. Martins, M. J. Portas. (1999). *A produção da violência na escola*. Revista da ESES, Santarém.
- Sebastião, João; Alves, Mariana Gaio; Campos, Joana. (2003). *Violência na escola: Das políticas aos quotidianos*. Sociologia, Problemas e Práticas, nº 41, p. 37-62.
- Seixas, Sónia Raquel. (2005). *Violência escolar: metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas*. Revista Análise Psicológica, 2 (XXIII), p.97-110.
- Silva, Enio Waldir da. (2010). *Sociologia da Violência*. Porto Alegre: Editora Unijuí.
- Silva, Joelma Oliveira da & Ristum, Marilena. (2010). *A violência escolar no contexto de privação de liberdade*. Revista Psicologia, Ciência e Profissão, 30(2), p.232-247.
- Silva, Maria Gracirene Lima e.; Soares, Gladys Maria Rosa Saraiva.; Silva, Jovina da. (2006). *Violência escolar: implicações no processo ensino-aprendizagem*. Consulta em 12 de janeiro de 2014. Disponível em: http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt7/GT7_2006_04.PDF
- Souza, Liliane Viana.; Ristum, Marilena. (2005). *Relatos de violência, concepções de violência e práticas escolares de professoras: em busca de relações*. Paidéia, 15(32), 377-385.
- Sposito, Marília Pontes. (1993). *A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade*. Tempo Social; Revista Sociologia USP, São Paulo, 5(1-2): 161-178.
- Sposito, M. P.(2001). *Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil*. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.1, p. 87-103, jan/jun.
- Stoer, S. R. (2008). *A genética cultural da reprodução*. Educação, Sociedade & Culturas, n.º 26, 85-90.
- Sutherland, E. H. *Principles of criminology*. Chicago: J. B. Lippincott, 1939.
- Tajfel, H. (1981-1982). *Grupos Humanos e Categorias Sociais*. Lisboa, Livros Horizonte.
- Tavares dos santos, José Vicente (Org.). (1999). *Violência em tempos de Globalização*. São Paulo: Hucitec.

Tavares dos santos, J. V. (2001). *A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias*. Educação e Pesquisa, v. 27, n. 1, p. 105-122, jan./jul.

Tavares dos santos, José Vicente. (2002). *Microfísica da violência, uma questão social mundial*. In: Ciência e Cultura. Revista da SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, São Paulo, ano 54, n. 1, p. 22-24, jul.

Thornberry, T.P. & Krohn, M.D. (2004). *O Desenvolvimento da Delinquência: Uma Perspectiva Interaccionista. Comportamento Anti-Social e Crime*, pp.13-16. Coimbra, Almedina.

Tomkiewisk, Stanbislaw. (1977). *Violences dans les institutions pour enfants, à l'école et à l'hôpital*. IN: Manciex, Michel; Gabel, Marceline. *Enfances em danger*. Paris. Éditions Freurus.

Touraine, A. (1994). *A crise da modernidade*. Petropolis: Vozes.

Vala, J. (1993). *As representações sociais no quadro dos paradigmas e metáforas da psicologia social*. Análise Social, vol. XXVIII(123-124), (4.º-5.º), 887-919.

Vala, J. (1993). *Representações Sociais — para uma psicologia social do pensamento social*. in J. Vala e M. B. Monteiro (eds.), *Psicologia Social*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Vázquez, M. S. (1996). *El clima en las organizaciones: teoría, método y intervención*. Barcelona: EUB, 279p.

Veríssimo, M. (1990). *A Psicologia Comunitária e o sistema judicial: uma nova forma de olhar e intervir sobre a delinquência*. Análise Psicológica, 8 (2), 203-209.

Vieira, Maria Lúcia. (1997). *A perversidade da exclusão social*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Volokh, A.; Snell, L. (1997). *School violence prevention: strategies to keep schools safe*. Los Angeles, CA: Reason Public Policy Inst., (Policy study; 234).

Zaluar, A. *A complexidade da violência: determinantes e consequências*. www.cnpq.br/areas/pronex/resumos/humanas/073_98html (acessado em 05/10/14).

Waiselfisz, J. J. (1998). *Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília*. Brasília : UNESCO; São Paulo: Cortez.

Werner, E.E. & Smith, R.S. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw Hill.

Weiner, I. (1995). *Perturbações Psicológicas na Adolescência*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Wiseman, Rosalind. (2012). “O pior é que os pais são cúmplices”. Revista Veja, 29 de fevereiro de, p. 17-21

Wieviorka, M. (1997). *O novo Paradigma da violência*. Revista Tempo Social, USP, São Paulo, 9(1): 5-41, maio.

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Número de alunos por sexo	182
Quadro 2. Número de alunos por idade	183
Quadro 3. Número de alunos por ano de escolaridade	183
Quadro 4. Número de alunos por país	183
Quadro 5 - Categorias de análise: inter-relação pessoal, estrutura física e funcionamento organizacional das escolas.....	331

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Distribuição dos pesquisados sobre práticas de violência presenciadas na escola por sexo, escalão etário e nível de ensino	190
Tabela 2. Distribuição dos pesquisados sobre práticas de violência presenciadas na escola por sexo, escalão etário e nível de ensino em duas escolas-Portugal.....	191

Tabela 3. Distribuição dos pesquisados sobre práticas de violência presenciadas na escola por sexo, escalão etário e nível de ensino em duas escolas-Brasil.....	191
Tabela 4. Distribuição dos pesquisados sobre práticas de violência reprováveis, presenciadas na escola por sexo, escalão etário – Geral Portugal e Brasil	193
Tabela 5. Distribuição dos pesquisados sobre práticas de violência presenciadas na escola por sexo, escalão etário-Portugal	194
Tabela 6. Distribuição dos pesquisados sobre práticas de violência presenciadas na escola por sexo, escalão etário-Brasil	200
Tabela 7. Distribuição dos pesquisados sobre grau em que se sentiram ameaçados pela situação presenciada na escola por sexo, escalão etário Geral-Portugal e Brasil	206
Tabela 8. Distribuição dos pesquisados sobre grau em que se sentiram ameaçados pela situação presenciada na escola por sexo, escalão etário-Portugal	208
Tabela 9. Distribuição dos pesquisados sobre grau em que se sentiram ameaçados pela situação presenciada na escola por sexo, escalão etário-Brasil	208
Tabela 10. Distribuição dos pesquisados sobre as circunstâncias em que a mais violência na escola por sexo, escalão etário Geral-Portugal e Brasil	211
Tabela 11. Distribuição dos pesquisados sobre as circunstâncias em que a mais violência na escola por sexo, escalão etário-Portugal	212
Tabela 12. Distribuição dos pesquisados sobre as circunstâncias em que a mais violência na escola por sexo, escalão etário-Brasil	212
Tabela 13. Distribuição dos pesquisados sobre a prática de violência em que foi vítima	219
Tabela 14. Distribuição dos pesquisados sobre a prática de violência na sua escola em que foi vítima Geral - Portugal e Brasil	219
Tabela 15. Distribuição dos pesquisados sobre a prática de violência na sua escola em que foi vítima- Portugal.....	220

Tabela 16. Distribuição dos pesquisados sobre a prática de violência na sua escola em que foi vítima- Brasil.....	221
Tabela 17. Distribuição dos pesquisados sobre a prática de violência na sua escola em que foi Agressor	242
Tabela 18 Distribuição dos pesquisados sobre a prática de violência na sua escola em que foi Agressor Geral Portugal e Brasil.....	242
Tabela 19. Distribuição dos pesquisados sobre a prática de violência na sua escola em que foi Agressor- Portugal	243
Tabela 20. Distribuição dos pesquisados sobre a prática de violência na sua escola em que foi Agressor- Brasil	244
Tabela 21. Distribuição dos pesquisados sobre a prática de violência na sua escola em que foi observador	263
Tabela 22. Distribuição dos pesquisados sobre a prática de violência na sua escola em que foi observador Geral Portugal e Brasil	264
Tabela 23. Distribuição dos pesquisados sobre a prática de violência na sua escola em que foi observador Geral Portugal	265
Tabela 24. Distribuição dos pesquisados sobre a prática de violência na sua escola em que foi observador Geral Portugal e Brasil	268
Tabela 25. Distribuição dos pesquisados sobre presença de gangues na escola, por sexo e escalão etário Portugal e Brasil	288
Tabela 26. Distribuição dos pesquisados sobre presença de gangues na escola, por sexo e escalão etário-Portugal	289
Tabela 27. Distribuição dos pesquisados sobre presença de gangues na escola, por sexo e escalão etário-Brasil	289
Tabela 28 Distribuição dos pesquisados sobre conhecimento de que na sua escola havia projetos ou programas para combater violência entre jovens, por sexo e escalão etário Geral Portugal e Brasil	290

Tabela 29. Distribuição dos pesquisados sobre projetos ou programas para combater violência entre jovens na escola, por sexo e escalão etário Geral Portugal e Brasil	292
Tabela 30. Distribuição dos pesquisados sobre projetos ou programas para combater violência entre jovens na escola, por sexo e escalão etário-Portugal	293
Tabela 31. Distribuição dos pesquisados sobre projetos ou programas para combater violência entre jovens na escola, por sexo e escalão etário-Brasil	293
Tabela 32. Distribuição dos pesquisados sobre opinião sobre a sua escola, por sexo e escalão etário Portugal e Brasil	294
Tabela 33. Distribuição dos pesquisados sobre opinião sobre a sua escola, por sexo e escalão etário-Portugal	296
Tabela 34. Distribuição dos pesquisados sobre opinião sobre a sua escola, por sexo e escalão etário-Brasil	296
Tabela 35. Distribuição dos pesquisados sobre relações entre alunos na escola por sexo, escalão etário Geral-Portugal e Brasil	303
Tabela 36. Distribuição dos pesquisados sobre relações entre alunos na escola por sexo, escalão etário Portugal	305
Tabela 37. Distribuição dos pesquisados sobre relações entre alunos na escola por sexo, escalão etário Brasil	305
Tabela 38. Distribuição dos pesquisados sobre relações entre alunos e professores na escola por sexo, escalão etário Geral-Portugal e Brasil	306
Tabela 39. Distribuição dos pesquisados sobre relações entre alunos e professores na escola por sexo, escalão etário Portugal	308
Tabela 40. Distribuição dos pesquisados sobre relações entre alunos e professores na escola por sexo, escalão etário Brasil	308
Tabela 41. Distribuição dos pesquisados sobre as relações entre alunos e funcionários na escola por sexo e escalão etário Portugal e Brasil	310

Tabela 42. Distribuição dos pesquisados sobre as relações entre alunos e funcionários na escola por sexo e escalão etário Portugal	311
Tabela 43. Distribuição dos pesquisados sobre as relações entre alunos e funcionários na escola por sexo e escalão etário Brasil	311
Tabela 44. Distribuição dos pesquisados sobre denúncias de violência presenciadas na escola por sexo e escalão etário Portugal e Brasil	316
Tabela 45. Distribuição dos pesquisados sobre denúncias de violência presenciadas na escola por sexo e escalão etário Portugal	317
Tabela 46. Distribuição dos pesquisados sobre denúncias de violência presenciadas na escola por sexo e escalão etário Brasil	318
Tabela 47. Distribuição dos pesquisados sobre falar com alguém sobre uma situação de violência por sexo e escalão etário Portugal e Brasil	319
Tabela 48. Distribuição dos pesquisados sobre falar com alguém sobre uma situação de violência por sexo e escalão etário Portugal	320
Tabela 49. Distribuição dos pesquisados sobre falar com alguém sobre uma situação de violência por sexo e escalão etário Brasil	321
Tabela 50. Distribuição dos pesquisados sobre falar com quem sobre uma situação de violência, por sexo e escalão etário Portugal e Brasil	322
Tabela 51. Distribuição dos pesquisados sobre falar com quem sobre uma situação de violência, por sexo e escalão etário Portugal	324
Tabela 52. Distribuição dos pesquisados sobre falar com quem sobre uma situação de violência, por sexo e escalão etário Brasil	324

APÊNDICE

APÊNDICE

Apêndice A: Pedido às escolas (orientador)	395
Apêndice B: Pedido às escolas (orientanda).....	396
Apêndice C: Consentimento da escola 1 – Portugal.....	397
Apêndice D: Consentimento da escola 2 – Portugal.....	398
Apêndice E: Consentimento da escola 3– Brasil.....	399
Apêndice F: Consentimento da escola 4– Brasil.....	400
Apêndice G: Entrevista exploratória aos alunos.....	401
Apêndice H: Questionário Portugal.....	403
Apêndice I: Questionário Brasil	414
Apêndice J: Quadro de controle dos questionários por sala.....	425
Apêndice L: Quadro de controle de questionários aplicados nas escolas.....	426
Apêndice M: Análise qualitativa dos questionários aplicados em Portugal e no Brasil	428

APÊNDICE A: PEDIDO ÀS ESCOLAS (ORIENTADOR)



Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Universidade Nova de Lisboa

Exma. Senhor Director(a) Executivo(a),

Fabiana Maria Roque Chaves, professora adjunta da Escola Superior de Educação Almeida Garrett, a frequentar o curso *Doutoramento* em Sociologia, na Especialidade da Sociologia da Educação, promovido pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, vem, por este meio, solicitar a V.^a Ex.^a se digne autorizar a Investigação Empírica (aplicação de questionários (escritos) em campo de investigação) aos adolescentes a frequentar o estabelecimento de ensino no ano lectivo 2010/2011.

Esta Investigação Científica, insere-se no âmbito do estudo intitulado: "Violências nas Escolas: Representações e Práticas"(em anexo), cujo objectivo deste estudo é contribuir para a compreensão do fenómeno da violência nas escolas na perspectiva dos adolescentes.

Com os meus cordiais cumprimentos,

Lisboa, 29 de Março de 2011

O Orientador

Professor Doutor Manuel Lisboa



Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Universidade Nova de Lisboa

Exma. Senhor(a) Dr.(a),

DGIDC - Ministério da Educação

Fabiana Maria Roque Chaves, professora adjunta da Escola Superior de Educação Almeida Garrett, a frequentar o curso *Doutoramento* em Sociologia, na Especialidade da Sociologia da Educação, promovido pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, vem, por este meio, solicitar a V.^a Ex.^a se digne autorizar a Investigação Empírica (aplicação de questionários (escritos) em campo de investigação) aos Adolescentes das Escolas contactadas para este efeito.

Esta Investigação Científica, insere-se no âmbito do estudo intitulado: "Violências nas Escolas: Representações e Práticas" (em anexo), cujo objectivo deste estudo é contribuir para a compreensão do fenómeno da violência nas escolas na perspectiva dos adolescentes.

Atentamente,

Ao dispor,

Pede deferimento,

Lisboa, 29 de Março de 2011

A Investigadora


(Fabiana Maria Roque Chaves)



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
DELFIN SANTOS - Cod. 171700
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

DECLARAÇÃO

Para os devidos efeitos declara-se que, **Fabiana Maria Roque Chaves**, professora adjunta da Escola Superior de Educação Almeida Garrett, solicitou neste Agrupamento de Escolas autorização para a aplicação de questionários (escritos) no âmbito do estudo intitulado : "Violências nas Escolas" : Representações e Práticas", para o qual obtive a minha autorização.

Lisboa, 11 de Abril de 2011

O Director
(Amílcar Francisco Albuquerque Santos)





Fabiana Maria Roque Chaves, professora adjunta da Escola Superior de Educação Almeida Garrett, a frequentar o curso *Doutoramento* em Sociologia, na Especialidade da Sociologia da Educação, promovido pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Solicitou nesta instituição, a aplicação de questionários (escritos) no âmbito do estudo intitulado: "Violências nas Escolas: Representações e Práticas", cujo objectivo deste estudo é contribuir para a compreensão do fenómeno da violência nas escolas na perspectiva dos adolescentes.

Lisboa, 29 de Março de 2011



Secretária do Estado de Minas Gerais

Escola Estadual Juscelino Kubstichek de Oliveira

Rua Prudente de Moraes, Castanheira, Sabará-Minas Gerais-Brasil.

Fabiana Maria Roque Chaves, professora temporária do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Sul de Minas – Campus Inconfidentes, a frequentar o curso de Doutorado em Sociologia, na Especialidade da Sociologia do Conhecimento, Cultura e Educação, promovido pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Solicitou nesta Instituição, a aplicação do questionário (escritos) no âmbito do estudo intitulado: “Violência nas escolas: Representações e Práticas”, cujo objetivo deste estudo é contribuir para a compreensão do fenômeno da violência nas escolas na perspectiva dos adolescentes.

Sabará-MG, 12 de dezembro de 2010.


Helga Maria Lima da Costa

Secretaria do Estado de Minas Gerais

Escola Estadual Coronel Paiva

Rua Francisco Juvenal de Oliveira, 60 Centro, Ouro-Fino – Minas Gerais-Brasil.

Fabiana Maria Roque Chaves, professora temporária do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Sul de Minas – Campus Inconfidentes, a frequentar o curso de Doutorado em Sociologia, na Especialidade da Sociologia do Conhecimento, Cultura e Educação, promovido pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Solicitou nesta Instituição, a aplicação do questionário (escritos) no âmbito do estudo intitulado: “Violência nas escolas: Representações e Práticas”, cujo objetivo deste estudo é contribuir para a compreensão do fenómeno da violência nas escolas na perspectiva dos adolescentes.

Ouro Fino-MG, 20 de dezembro de 2010.

Rita de Cássia Mendonça Megale
Rita de Cássia Mendonça Megale

Entrevista Exploratória

Estas perguntas fazem parte de uma pesquisa a respeito das representações e práticas de violência na escola realizada pela CESNOVA – Universidade Nova de Lisboa/Portugal. Solicito e agradeço sua contribuição respondendo as questões abaixo.

1- Quais são as práticas de violência mais comum na sua escola?

Explique.....
.....
.....
.....
.....

2- Qual o lugar que você mais gosta na sua escola?

Explique.....
.....
.....
.....
.....

3- Quais são as pessoas que você mais gosta na sua escola?

Explique
.....
.....
.....
.....
.....
.....

4- O que você acha da sua escola (banheiros, pátios, salas de aula, quadras, etc.)?

Explique.....
.....
.....
.....
.....

5- Sua escola desenvolve projetos com a participação dos alunos?

Explique.....
.....
.....
.....
.....

6- Como você se sente em relação a seus colegas de sala, professores, funcionários?

Explique
.....
.....
.....
.....

7- Você já foi vítima de alguma situação de violência?

Explique.....
.....
.....
.....

8- Você já agrediu alguém com violência (verbal, física e psicológica)?

Explique.....
.....
.....
.....

9- Você já observou alguém sofrendo uma situação de violência?

Explique.....
.....
.....
.....

10- O que você considera que seja violência?

Explique.....
.....
.....
.....

11- Em que lugares você considera que ocorram mais indisciplina e violência na sua escola?

Explique.....
.....
.....
.....



Questionário “Percepção dos Adolescentes sobre a Violência na escola”

O objectivo deste questionário é avaliar a percepção da violência nas escolas. As tuas respostas são anónimas e confidenciais. Lê atentamente o questionário e em seguida responde de acordo com a sua experiência pessoal. Não existem respostas certas ou erradas, o importante é dar a sua opinião e dizer aquilo que pensa.

Idade ____ anos	Sexo <input type="checkbox"/> Rapaz <input type="checkbox"/> Rapariga
Ano lectivo de _____	Série _____

SESSÃO 1- GRUPO FAMILIAR E DESEMPENHO ESCOLAR

1.Quantas pessoas residem na sua casa?	Marque com X
Menos de 3	
Até 3	
Mais de 3	

2.Na sua casa você mora?	Marque com X
Com os seus pais	
Só com a mãe	
Só com o pai	
Outras pessoas?	

3.Você tem irmãos?	Marque com X
---------------------------	-------------------------

Violência nas escolas
As representações e práticas de violência em
duas escolas em Portugal e duas escolas no Brasil.

Sim	
Não	
Se sim, quantos irmãos?	

4. O seu pai é licenciado?	Marque com X
Sim	
Não	
Se não, qual a escolaridade?	

5. A sua mãe é licenciada?	Marque com X
Sim	
Não	
Se não, qual a escolaridade?	

6. Já reprovou no 1º Ciclo?	Marque com X
Sim	
Não	
Se sim, quantas vezes?	

7. Já reprovou no 2º Ciclo?	Marque com X
------------------------------------	-------------------------

Sim	
Não	
Se sim, quantas vezes?	

8. Já reprovou neste ano?	Marque com X
Sim	
Não	
Se sim, quantas vezes?	

SESSÃO 2- PRÁTICAS DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA.

1. Já presenciou alguma prática de violência que você considera reprovável na sua escola?	Marque com X
Sim	
Não	
Se sim, qual o tipo de prática?	

2. Grau em que se sentiu ameaçado pela acção que presenciou?	Marque com X
Nada afectado	
Pouco afectado	
Afectado	

Muito afectado	
----------------	--

3. Quais são os actos de violência mais frequentes na sua escola?	Marque com X
Assalto	
Agressão	
Discriminação (cor da pele, sexo, raça)	
Insulto (xingar)	
Ameaça (de agressão)	
Outros actos?	

4. Em que circunstâncias existe mais violência na sua escola?	Marque com X
Nas aulas com os professores	
Nas aulas com os colegas	
Nos intervalos com os colegas	
Nos intervalos com os funcionários	

SECÇÃO 3- QUESTÕES SOBRE A PRÁTICA DE VIOLÊNCIA NA SUA ESCOLA EM QUE

POSSIVELMENTE FOI VÍTIMA.

Alguma vez você já foi:	Marque com X
-------------------------	-----------------

Violência nas escolas
As representações e práticas de violência em
duas escolas em Portugal e duas escolas no Brasil.

Insultado, ridicularizado, ofendido	
Insultado por causa da cor da pele	
Impedido de participar em actividades	
Obrigado a fazer coisas que não queria	
Ameaçado	
Insultado com frase de carácter sexual	
Roubado	
Agredido por um colega	
Ameaçado com algum tipo de arma. Qual?	
Ameaçado para ter medo	
Teve objectos pessoais escondidos	
Teve coisas estragadas por colegas	
Sente-se rejeitado pelos outros	
Sente-se ignorado	
Os seus colegas falam mal de você	
Destas todas, qual lhe aconteceu mais vezes?	
Qual foi a que intimidou/incomodou mais?	
Outras situações?	

SECÇÃO 4- QUESTÕES SOBRE A PRÁTICA DE VIOLÊNCIA NA SUA ESCOLA EM QUE
POSSIVELMENTE FOI AGRESSOR.

Violência nas escolas
As representações e práticas de violência em
duas escolas em Portugal e duas escolas no Brasil.

Alguma vez você:	Marque com X
Ameaçou um colega a fazer coisas que ele não queria	
Roubou as coisas de um colega	
Ameaçou um colega com arma. Qual?	
Estragou as coisas de um colega	
Bateu num colega	
Falou mal de um colega	
Insultou ou riu de um colega	
Ignorou um colega	
Rejeitou um colega	
Chamou nomes que ofendem e ridicularizam um colega	
Impediu um colega de participar das actividades	
Escondeu as coisas de um colega	
Intimidou um colega com frases ou insultos de carácter sexual	
Destas todas, qual praticou mais vezes?	
Outras situações?	

**SECÇÃO 5- QUESTÕES SOBRE A PRÁTICA DE VIOLÊNCIA NA SUA ESCOLA EM QUE
POSSIVELMENTE FOI OBSERVADOR.**

Alguma vez você observou:	Marque com X

Violência nas escolas
As representações e práticas de violência em
duas escolas em Portugal e duas escolas no Brasil.

Roubarem as coisas de um colega	
Estragarem as coisas de um colega	
Esconderem as coisas de um colega	
Ameaçarem um colega para lhe meter medo	
Baterem em um colega	
Ignorarem um colega	
Falarem mal de um colega	
Rejeitarem um colega	
Insultarem e ridicularizarem um colega	
Um colega ser impedido de participar das actividades	
Chamarem nomes que ofendem e ridicularizam um colega	
Intimidarem um colega com frases de carácter sexual	
Obrigarem com armas um colega a fazer coisas que não quer.	
Ameaçarem um colega com algum tipo de arma. Qual?	
Outro tipo de violência que tenha presenciado	
Destas todas, qual presenciou mais vezes?	
Qual foi aquela que o afectou ou incomodou mais?	

SECÇÃO 6- NESTE GRUPO SERÃO LHE APRESENTADAS QUESTÕES SOBRE A SUA ESCOLA.

1. Tem conhecimento de que na sua escola há gangues ou (grupo de jovens)?	Marque com X
--	---------------------

Violência nas escolas
As representações e práticas de violência em
duas escolas em Portugal e duas escolas no Brasil.

Sim	
Não	
Não sei dizer	

2. Tem conhecimento de que na sua escola tem algum projecto ou programa para combater a violência entre jovens?	Marque com X
Sim	
Não	
Não sei dizer	
Se sim, quais?	

3. O que você pensa, ou qual a sua opinião sobre a sua escola?	Marque com X
Ruim	
Boa	
Óptima	
Não sei dizer. Porquê?	

SECÇÃO 7- NESTE GRUPO SER-LHE-ÃO APRESENTADAS QUESTÕES SOBRE O

CLIMA (RELAÇÕES) DA SUA ESCOLA.

1. Considera as relações entre alunos.	Marque com X
Ruim	

Violência nas escolas
As representações e práticas de violência em
duas escolas em Portugal e duas escolas no Brasil.

Boa	
Óptima	
Não sei dizer. Porquê?	

2. Considera as relações entre alunos e professores.	Marque com X
Ruim	
Boa	
Óptima	
Não sei dizer. Porquê?	

3. Considera as relações entre alunos e funcionários.	Marque com X
Ruim	
Boa	
Óptima	
Não sei dizer. Porquê?	

SECÇÃO 8- NESTE GRUPO SER-LHE-ÃO APRESENTADAS QUESTÕES SOBRE

DENÚNCIA DE VIOLÊNCIA NA SUA ESCOLA.

1.No caso de presença de um acto de violência que é condenado pela escola, achas que deve denunciar.	Marque com X
---	-------------------------

Violência nas escolas
As representações e práticas de violência em
duas escolas em Portugal e duas escolas no Brasil.

Sim	
Não	
Não sei dizer. Porquê?	

2. Já falou com alguém sobre um acto violento em que foi vítima ou que tenha presenciado?	Marque com X
Sim	
Não	

Em caso afirmativo, falou com:	Marque com X
Um amigo	
Professor	
Funcionário	
Conselho Executivo (Direção)	
Familiar	
Outra pessoa?	

PARTE 9- Deixe aqui a sua opinião sobre o que você pensa sobre a violência e como combatê-la nas escolas?

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO E DISPONIBILIDADE.



APÊNDICE I: QUESTIONÁRIO BRASIL

Questionário “Percepção dos Adolescentes sobre a Violência na escola”

O objectivo deste questionário é avaliar a percepção da violência nas escolas. As suas respostas são anónimas e confidenciais. Leia atentamente o questionário e em seguida responda de acordo com a sua experiência pessoal. Não existem respostas certas ou erradas, o importante é dar a sua opinião e dizer aquilo que pensa.

Idade ____ anos	Sexo	<input type="checkbox"/> Masculino	<input type="checkbox"/> Feminino
Ano letivo de _____ Série _____			

SESSÃO 1- GRUPO FAMILIAR E DESEMPENHO ESCOLAR

1.Quantas pessoas residem na sua casa?	Marque com X
Menos de 3	
Até 3	
Mais de 3	

2.Na sua casa você mora com quem?	Marque com X
Com os seus pais	
Só com a mãe	
Só com o pai	
Outras pessoas?	

3.Você tem irmãos?	Marque

Violência nas escolas
As representações e práticas de violência em
duas escolas em Portugal e duas escolas no Brasil.

	com X
Sim	
não	
Se sim, quantos irmãos?	

4. O seu pai é licenciado?	Marque com X
Sim	
Não	
Se, não, qual a escolaridade?	

5. A sua mãe é licenciada?	Marque com X
Sim	
não	
Se não, qual a escolaridade?	

6. Já reprovou nas séries <u>iniciais</u> do ensino fundamental?	Marque com X
Sim	
não	
Se sim, quantas vezes?	

7. Já reprovou nas séries <u> finais </u> do ensino fundamental?	Marque com X
Sim	
não	
Se sim, quantas vezes?	

8. Você já reprovou nesta série que está cursando este ano?	Marque com X
Sim	
não	
Se sim, quantas vezes?	

SESSÃO 2- PRÁTICAS DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA.

1. Já presenciou alguma prática de violência que você considera reprovável na sua escola?	Marque com X
Sim	
não	
Se sim, qual o tipo de prática?	

2. Grau em que se sentiu ameaçado pela situação que presenciou?	Marque com X
Nada afetado	
Pouco afetado	

Violência nas escolas
As representações e práticas de violência em
duas escolas em Portugal e duas escolas no Brasil.

Afetado	
Muito afetado	

3. Quais são os atos de violência mais frequentes na sua escola?	Marque com X
Assalto	
Agressão	
Discriminação (cor da pele, sexo, raça)	
Insulto (xingar)	
Ameaça (de agressão)	
Outros actos?	

4. Em que circunstâncias existe mais violência na sua escola?	Marque com X
Nas aulas com os professores	
Nas aulas com os colegas	
Nos intervalos com os colegas	
Nos intervalos com os funcionários	

SECÇÃO 3- QUESTÕES SOBRE A PRÁTICA DE VIOLÊNCIA NA SUA ESCOLA EM QUE
POSSIVELMENTE FOI VÍTIMA.

Alguma vez você já foi:	Marque
-------------------------	--------

Violência nas escolas
As representações e práticas de violência em
duas escolas em Portugal e duas escolas no Brasil.

	com X
Insultado, ridicularizado, ofendido	
Insultado por causa da cor da pele	
Impedido de participar de alguma atividade	
Obrigado a fazer coisas que não queria	
Ameaçado	
Insultado com frase de caráter sexual	
Roubado	
Agredido por um colega	
Ameaçado com algum tipo de arma. Qual?	
Ameaçado para ter medo	
Teve objetos pessoais escondidos	
Teve coisas estragadas por colegas	
Sente-se rejeitado pelos outros	
Sente-se ignorado	
Os seus colegas falam mal de você	
Destas todas, qual lhe aconteceu mais vezes?	
Qual foi a que intimidou/incomodou mais?	
Outras situações?	

SECÇÃO 4- QUESTÕES SOBRE A PRÁTICA DE VIOLÊNCIA NA SUA ESCOLA EM QUE

POSSIVELMENTE VOCÊ FOI O AGRESSOR.

Violência nas escolas
As representações e práticas de violência em
duas escolas em Portugal e duas escolas no Brasil.

Alguma vez você:	Marque com X
Ameaçou um colega a fazer coisas que ele não queria	
Roubou as coisas de um colega	
Ameaçou um colega com arma. Qual?	
Estragou as coisas de um colega	
Bateu num colega	
Falou mal de um colega	
Insultou ou riu de um colega	
Ignorou um colega	
Rejeitou um colega	
Disse nomes que ofendem e ridicularizam um colega	
Impediu um colega de participar das atividades	
Escondeu as coisas de um colega	
Intimidou um colega com frases ou insultos de carácter sexual	
Destas todas, qual praticou mais vezes?	
Outras situações?	

SECÇÃO 5- QUESTÕES SOBRE A PRÁTICA DE VIOLÊNCIA NA SUA ESCOLA EM QUE

POSSIVELMENTE VOCÊ FOI OBSERVADOR.

Alguma vez você observou:	Marque com X

Violência nas escolas
As representações e práticas de violência em
duas escolas em Portugal e duas escolas no Brasil.

Roubarem as coisas de um colega	
Estragarem as coisas de um colega	
Esconderem as coisas de um colega	
Ameaçarem um colega para lhe meter medo	
Baterem em um colega	
Ignorarem um colega	
Falarem mal de um colega	
Rejeitarem um colega	
Insultarem e ridicularizarem um colega	
Um colega ser impedido de participar das actividades	
Dizerem nomes que ofendem e ridicularizam um colega	
Intimidarem um colega com frases de carácter sexual	
Obrigarem com armas um colega a fazer coisas que não quer.	
Ameaçarem um colega com algum tipo de arma.	
Qual?	
Outro tipo de violência que tenha presenciado	
Destas todas, qual presenciou mais vezes?	
Qual foi aquela que o afetou ou incomodou mais?	

SECÇÃO 6- NESTE GRUPO SERÃO LHE APRESENTADAS QUESTÕES SOBRE A SUA ESCOLA.

1. Tem conhecimento de que na sua escola há gangues ou (grupo	Marque
--	---------------

de jovens)?	com X
Sim	
Não	
Não sei dizer	

2. Tem conhecimento de que na sua escola tem algum projeto ou programa para combater a violência entre jovens?	Marque com X
Sim	
Não	
Não sei dizer	
Se sim, quais?	

3. O que você pensa, ou qual a sua opinião sobre a sua escola?	Marque com X
Ruim	
Boa	
Ótima	
Não sei dizer. Por quê?	

SECÇÃO 7- NESTE GRUPO SERÃO APRESENTADAS QUESTÕES SOBRE O

CLIMA (RELAÇÕES) DA SUA ESCOLA.

1. Considera as relações entre alunos.	Marque com X
---	---------------------

Violência nas escolas
As representações e práticas de violência em
duas escolas em Portugal e duas escolas no Brasil.

Ruim	
Boa	
Ótima	
Não sei dizer. Por quê?	

2. Considera as relações entre alunos e professores.	Marque com X
Ruim	
Boa	
Ótima	
Não sei dizer. Por quê?	

3. Considera as relações entre alunos e funcionários.	Marque com X
Ruim	
Boa	
Ótima	
Não sei dizer. Por quê?	

SECÇÃO 8- NESTE GRUPO SERÃO APRESENTADAS QUESTÕES SOBRE

DENÚNCIA DE VIOLÊNCIA NA SUA ESCOLA.

1. No caso de presenciar uma situação de violência, a qual é	Marque
---	---------------

condenada pela sua escola, você acha que deve denunciá-la.	com X
Sim	
Não	
Não sei dizer. Por quê?	

2. Já falou com alguém sobre uma situação de violência em que você foi vítima ou que tenha presenciado?	Marque com X
Sim	
Não	

3. Em caso afirmativo, você falou com:	Marque com X
Um amigo	
Professor	
Funcionário	
Direção	
Familiar	
Outra pessoa?	

PARTE 9- Deixe aqui a sua opinião sobre o que você pensa sobre a violência e como combatê-la nas escolas?

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO E DISPONIBILIDADE.



APÊNDICE J: CONTROLE DE QUESTIONÁRIOS POR SALA



QUESTIONÁRIO

2011/2012

Controle numérico do questionário

Número de Inquéritos aplicados: _____ inquiridos

QuestN [_____]

Identificação elementar de aplicação:

Escola ou Agrupamento: _____

Local: _____

Turma: _____

Controlo da administração

Dia: _____

Hora do início da aplicação: _____

Hora que terminou a aplicação: _____

APÊNDICE L: CONTROLE DE QUESTIONÁRIOS APLICADOS NAS ESCOLAS

Questionário Aplicados em Portugal e no Brasil

MARVILHA - Portugal			
Quest	Número de Inquéritos	Número de Identificação	
1	20	1 a 20	
2	20	21 a 40	
3	19	41 a 59	
4	18	60 a 77	
5	17	78 a 94	
6	22	95 a 116	
7	23	117 a 139	
8	23	140 a 162	
9	24	163 a 186	
10	19	187 a 205	
11	22	206 a 227	
12	19	228 a 246	
Delfim dos Santos - Portugal			
13	24	247 a 270	
14	20	271 a 290	
15	21	291 a 311	
16	22	312 a 333	
17	24	334 a 357	
18	20	358 a 377	
19	21	378 a 398	
20	17	399 a 415	
21	24	416 a 440	
22	13	441 a 453	
23	18	454 a 471	
24	15	472 a 485	
25	23	486 a 508	
26	24	509 a 532	
27	15	533 a 548	
28	19	549 a 568	
Escola Estadual Presidente Juscelino Kubstchek – Brasil			
29	27	569 a 595	
30	16	596 a 611	
31	20	612 a 631	

32	32	632 a 664	
33	19	665 a 683	
34	18	684 a 701	
35	20	702 a 721	
36	25	722 a 746	
37	13	747 a 759	
38	18	760 a 777	
39	18	778 a 795	
40	24	796 a 819	
Escola Estadual Coronel Paiva – Brasil			
41	32	820 a 851	
42	30	852 a 881	
43	33	882 a 914	
44	38	915 a 952	
45	31	953 a 983	
46	36	984 a 1019	
47	32	1020 a 1051	
48	33	1052 a 1084	
49	37	1085 a 1122	
50	34	1123 a 1157	
51	30	1158 a 1187	
52	36	1188 a 1223	
53	33	1224 a 1256	

APÊNDICE M: ANÁLISE QUALITATIVA DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS EM PORTUGAL E NO BRASIL



**VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS
REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS**

Fabiana Maria Roque Chaves

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à
obtenção do grau de Doutor em Sociologia,
na Área de Especialidade: Conhecimento, Cultura e Educação.

Orientação Científica
Professor Doutor Manuel Lisboa

FEVEREIRO, 2015

Análise de Conteúdo da Investigação
Violência nas escolas – Representações e Práticas

Quadro de análises dos dados: Categorização dos registos

TEMA	Violência nas escolas – Representações e Práticas
AMOSTRA	Adolescentes em contexto escolar – duas escolas em Portugal e duas escolas no Brasil.
PÚBLICO ALVO	Adolescentes em Contexto Escolar
OBJECTIVOS GERAIS	a) Definição de violência para os adolescentes. b) Conhecer como se organiza e se desenvolvem as relações entre os adolescentes na escola. c) Identificar que influências possuem os fatores em estudo para a qualidade de vida destes adolescentes em contexto escolar. d) O que pensam sobre combater estas práticas na escola.
CATEGORIAS DE ANÁLISE	1) Inter-relação pessoal 2) Estrutura física 3) Funcionamento organizacional das escolas.

<p>BLOCOS TEMÁTICOS</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Definição de violência; 2) Combate à violência; 3) A Família/A Educação 4) Programas, projetos, organizações, informações, etc. 5) Adultos, funcionários, professores nos intervalos. 6) Falta de diálogo, comunicação na escola, respeito, mediação, orientação 7) Castigos, punições, expulsão, regras rígidas 8) Vigilância em toda a escola , locais escondidos, recreios, saídas (vídeo vigilância) 9) Gangues, grupos de amigos, namorados 10) Entretenimento, jogos, associações de estudantes, lazer 11) Polícia/Segurança 12) Arma 13) Os que sofrem violência devem pedir ajuda, apoio, denunciar 14) Papel da escola combater a violência 15) Apoio às vítimas
<p>ESTRATÉGIA</p>	<p>Descritiva;</p>

	Pretende-se levar o sujeito a explicitar e clarificar o mais possível os seus quadros de referência, pontos de vista, termos e conceitos à medida que for elaborando as respostas e desenvolvendo o discurso.
--	---

Bloco A	Objetivos Específicos	Tópicos	Questões	Observações
LEGITIMAÇÃO DO ESTUDO	-Informar o pesquisado acerca do trabalho. - Valorizar o contributo e motivar o pesquisado. - Garantir a confidencialidade da fonte de informação e o anonimato das	Objetivos da Questão proposta e do trabalho de investigação. Posição, estatuto e papel do investigador. - Utilização dos resultados. - Importância da	Deseja saber mais alguma coisa acerca deste trabalho? - Há algum ponto que não tenha ficado claro? Há alguma pergunta que gostaria de fazer?	Frisar que se trata de um estudo sobre a violência nas escolas. - Colocar-se à disposição para esclarecer eventuais dúvidas, ou questões dos sujeitos. -A confidencialidade será garantida pela omissão dos nomes dos sujeitos

	respostas e do discurso produzido. - Garantir o feedback do trabalho. - Agradecer a participação no estudo.	participação do pesquisado. - Confidencialidade e anonimato. -Registo.		garantindo-se, assim, também o anonimato. -Garantir a proteção na difusão dos registos.
Bloco 1 Inter-relação pessoal	Indicadores	Unidades de Registo		Anexos
1	Definição de violência	Eu acho que não devia haver violência, as pessoas deviam ser todas calminhas. N.1 ²⁶ (Quest 1 ²⁷) A violência é um ato muito feio, e que não deve de se fazer. Porque podemos magoar alguém a sério. N.3 (Quest 1)		

²⁶ N1 – Refere-se ao número do questionário.

²⁷ Quest 1 – Refere-se ao grupo a que pertence o questionário

		<p>Não se deve bater a um colega porque é muito feio, e não se deve fazer porque podemos magoar alguém a sério. N.4 (Quest 1)</p> <p>Eu acho que não devia haver violência nas escolas, porque isso não é bom para ninguém. E isso da violência pode causar: estragos de amizades, meter colegas nos hospitais e muito dessas coisas. Devia de terminar a violência nas escolas. N.7 (Quest 1)</p> <p>Eu penso que a violência não chega a lado nenhum, por isso eu quero ajudar os outros a não levar tudo a violência. Também temos de aprender a contribuímos para não magoar ninguém. N. 8 (Quest 1)</p> <p>Eu já estou habituado, portanto, não me importo. (N.41, 11 anos) (Quest 3)</p> <p>Acho que não deve haver violência, mas não sei como combater. (N.47, 11 anos) (Quest 3)</p> <p>Não gosto de violência, porque principalmente batem-nos sem lhes fazermos mal algum. Acho que não devia ser assim, mas não sei como combater. (N.48, 10 anos) (Quest 3)</p>	
--	--	--	--

		<p>Nas escolas que andei nunca vi muitas violências. (N.256, 11 anos) (Quest 13)</p> <p>Violência não leva a lugar nenhum, só a morte. (N.579, 13 anos) (Quest 29)</p> <p>A violência aqui na escola é muito grande. (N.622, 12 anos) (Quest 31)</p> <p>Nós temos que acabar com a violência de uma vez por todas. Porque a violência acaba com a vida de uma pessoa dentro da escola, a violência põe medo em todo mundo. (N.627, 12 anos) (Quest 31)</p> <p>A violência é um modo muito ruim, que a sociedade achou para resolver os seus problemas. (N.821, 13 anos) (Quest 41)</p> <p>A violência com certeza é um ato desumano, praticado certamente pelo ódio, ressentimento, ciúmes, entre outros. A violência não é só praticada nas escolas, é praticado em qualquer lugar. As pessoas deviam ser mais compreensivas e não sair batendo em qualquer um. Nas escolas deveriam haver regras sobre todos os tipos de violência. (N.839, 13 anos) (Quest 41)</p>	
--	--	---	--

		A violência é uma coisa horrível para as pessoas, principalmente para os alunos que sofrem discriminação racial pela cor da pele, sexo. (N.885, 13 anos) (Quest 43)	
2	Combate à violência	<p>Os que se portão mal tem de os por de castigo por muito tempo para aprender e não voltar a fazer o que fez. N2 (Quest 1)</p> <p>Eu penso que às vezes a violência pode chegar a um ponto muito mais grave e as pessoas que são vítimas de violência deviam dizer a alguém conhecido. Amigo, funcionário. (N.462, 13 anos) (Quest 23)</p> <p>Eu penso que em todas as escolas existe violência, em algumas, mais do que outras, mas formas de combatê-la já existem e penso que não podemos fazer muito mais. Violência depende de todos nós, só irá acabar, se quem a pratica tomar a noção do mal que estar a fazer. (N.479, 13 anos) (Quest 24)</p> <p>Acho que é mau, temos que fazer com que isso acabe. Como, não sei, mas sei que já não vai com castigos, nem suspensões. Violência depende de todos nós, só irá acabar, se quem a pratica, tomar a noção do mal que estar a fazer. (N.483, 15 anos) (Quest 24)</p> <p>A violência sempre foi uma das questões que nunca vai acabar, está em todo lugar. Na</p>	

		<p>minha opinião vai ser muito difícil combater a violência, têm algumas pessoas que entendem que a violência é uma coisa ruim, tanto quanto a agressão verbal e a agressão física. Mas já outras pessoas acham que a violência resolve tudo, mas a verdade não é essa. Acho que cada um deve orientar e fazer a sua parte, quem sabe isso pode mudar algumas opiniões. Mas as pessoas deveriam saber que Deus não fez ninguém para julgar ou ofender ninguém. (N.569, 15 anos) (Quest 29)</p> <p>Minha opinião sobre a violência na escola é que cada aluno deve ser humilde e cuidar da sua vida, não fazer fofoca com o nome de ninguém. É isso que faz confusão na minha escola e creio que nas outras também. (N.602, 13 anos) (Quest 30)</p> <p>Na minha opinião para parar com a violência tinha que ter um horário de oração para que possamos ter um momento para agradecer a Deus, pois ninguém é nada sem o nosso Senhor. (N.605, 14 anos) (Quest 30)</p> <p>Não ter briga na escola, não jogar cadeiras nos colegas, não agredir fisicamente os colegas e também não deixar o aluno no corredor, respeitar professores e funcionários. Os funcionários precisam respeitar os alunos, ter mais ensino, para ter mais respeito. (N.612, 12 anos) (Quest 31)</p>	
--	--	---	--

		<p>Não ter briga na escola, não jogar cadeiras nos colegas, não deixar alunos no corredor. Respeitar professores e funcionários e os funcionários respeitarem os alunos, ter higiene e guarda na escola. (N.614, 13 anos) (Quest 31)</p> <p>Não ter briga na escola, não jogar cadeira nos colegas, não agredir fisicamente e não deixar alunos no corredor. Respeitar professores e funcionários. Os funcionários devem respeitar os alunos e também deve haver mais ensino. (N.615, 13 anos) (Quest 31)</p> <p>Eu penso que é ruim e que temos que combatê-la, sendo amigo de todos. Nós somos todos iguais, por dentro, somos todos filhos de Deus, não tem que ter violência. (N.619, 13 anos) (Quest 31)</p> <p>Eu acho que a violência na escola acontece por causa de namorado. Uma coisa ruim, porque você vai brigar por homem e tem muito no mundo. E o combate é bom porque ajuda o jovem a não brigar por namorado. (N.636, 12 anos) (Quest 32)</p> <p>Eu acho que a violência é uma coisa muito ruim, ela só leva a gente para o mau caminho. Então vamos aprender a gostar dos negros. (N.640, 12 anos) (Quest 32)</p>	
--	--	--	--

		<p>Na minha opinião, essa violência deve acabar, porque a escola não é feita para ter violência. Eu espero que isso acabe logo porque ninguém aguenta mais essa violência toda na escola. (N.643, 12 anos) (Quest 32)</p> <p>Eu acho que essa violência deveria ser combatida pelos professores e alunos, que deveriam ter consciência do que fazem. Eu acho que violência só gera violência. (N.720, 12 anos) (Quest 35)</p> <p>A violência não acaba porque várias pessoas não contribuem para a sociedade. O governo investe pouco na segurança das favelas e cidades. Tem lugares que quem faz as leis são os bandidos. Temos que lutar juntos para acabar com isso. (N.769, 15 anos) (Quest 38)</p> <p>Eu acho que a violência na escola é uma ideia absurda. Imagina um garoto que sai de sua casa pronto para aprender e chegando lá, é ameaçado, roubado, agredido e discriminado, não aprende nada e não conta para ninguém com medo de acontecer de novo. Infelizmente isso está crescendo cada vez mais, entretanto, se todos se esforçarem podemos acabar com essa realidade cruel. (N.896, 14 anos) (Quest 43)</p> <p>Acho que hoje em dia, há muita competição "Quem é melhor?", e acaba gerando</p>	
--	--	--	--

		<p>grandes discussões que levam a brigas. Não sei como combatê-las. (N.967, 13 anos) (Quest 45)</p> <p>Os professores têm que ouvir mais os alunos e alguns não tem controle de sala. Já entre colegas, é mais complicado, porque quem agride um colega, nunca recebe uma punição realmente dura e os alunos brigam por qualquer coisa, então não sei. (N.1249, 14 anos) (Quest 53)</p>	
3	A Família/A Educação	<p>Eu sobre a violência nas escolas penso que cada vez é mais urgente, por muitas vezes também tem haver com a educação que se recebe em casa, as más companhias e é por coisas desse gênero que influenciam que as escolas tenham casa vez mais violência. N5 (Quest 1)</p> <p>Eu penso que a violência acontece porque se calhar, o agressor tem problemas em casa ou alguma coisa que o preocupa e descarrega em cima da vítima. Não sei dizer nada para acabar com a violência na escola. (N.146, 11 anos) (Quest 8)</p> <p>Eu acho que a violência pode ser combatida com os pais a participar mais na vida dos filhos. (N.355, 11 anos) (Quest 17)</p> <p>Acho que devem haver mais segurança nas escolas (mais funcionários a olhar por</p>	

		<p>nós). Eu acho que a violência pode ser combatida com os pais a participar mais na vida dos filhos. (N.358, 10 anos) (Quest 18)</p> <p>Acho que devia haver mais vigilância nos recreios. Eu acho que a violência pode ser combatida com os pais a participar mais na vida dos filhos. (N.359, 11 anos) (Quest 18)</p> <p>Haver mais segurança nos pátios das escolas e a cada semana vir à escola programas como a "Escola Segura". Eu acho que a violência pode ser combatida com os pais a participar mais na vida dos filhos. (N.364, 10 anos) (Quest 18)</p> <p>Eu acho a violência horrível, mas que todos a praticamos, cada um da sua forma. Algumas pessoas apenas troçam dos colegas, mas outros batem e roubam e acho que quem vê alguém fazê-lo devia contar imediatamente ao Diretor de Turma, Diretor da Escola e aos pais. Também acho que as escolas não se preocupam o suficiente com isto e que deviam dar castigos maiores a quem o fizesse. Eu acho que a violência pode ser combatida com os pais a participar mais na vida dos filhos. (N.369, 10 anos) (Quest 18)</p> <p>Acho que se o professor soubesse, dizia a direção e o aluno era expulso da escola ou</p>	
--	--	--	--

		<p>suspenso. E ter mais auxiliares para controlar os cantos da escola. Eu acho que a violência pode ser combatida com os pais a participar mais na vida dos filhos. (N.370, 11 anos) (Quest 18)</p> <p>Para combatê-la, basta fechar os espaços escondidos para ter um espaço pequeno, para todos convivermos uns com os outros. Eu acho que a violência pode ser combatida com os pais a participar mais na vida dos filhos. (N.373, 11 anos) (Quest 18)</p> <p>Não sei bem o que dizer. Mas acho que a forma com que agimos tem haver com a nossa educação. Por isso acho que devemos começar por aí. (N.457, 13 anos) (Quest 23)</p> <p>Expulsar os meninos que roubam e não suspenderem. Avisar sempre aos pais. Impedir que pessoas de mau aspecto se aproximem da escola, polícia segura dentro do perímetro da escola. Fazer horários em que 5º e 6º anos fiquem em horários diferentes dos 7,8 e 9º anos, para que os mais velhos não intimidem os mais novos. (N.458, 10 anos) (Quest 23)</p> <p>Ao que devemos ir ao executivo, cada vez que vimos um bater no outro, o executivo</p>	
--	--	---	--

		<p>deve ligar para os pais do agressor e para os pais da criança que tá a levar. Violência depende de todos nós, só irá acabar, se quem a pratica tomar a noção do mal que estar a fazer. (N.472, 15 anos) (Quest 24)</p> <p>A violência é um ato de muito incomodo e eu acho que não tem como combatê-la, mas, porém tem como diminuí-la, juntamente com os pais, professores, alunos e comunidade. (N.596, 14 anos) (Quest 30)</p> <p>Eu penso que para combater a violência é necessário a ajuda da família, pois possivelmente que quem agride foi agredido, então estes precisam ser conscientizados pelos seus maiores educadores, seus pais e irmãos. (N.611, 15 anos) (Quest 30)</p> <p>Eu acho que a violência na escola não é legal, porque a escola não é um ambiente para isso, é um ambiente familiar, frequentado por crianças. Acho também que não dá para acabar com a violência nas escolas, pois a educação vem de casa e infelizmente alguns pais nem se importam com os filhos. (N.835, 13 anos) (Quest 41)</p> <p>Eu acho a violência uma coisa muito ruim, principalmente no ambiente escolar. A violência acaba atrapalhando o aluno que é vítima, muitas vezes ele perde até a</p>	
--	--	--	--

		<p>vontade de ir para escola ou acaba ficando reprimido e com medo diante dos colegas. Eu muitas vezes já presenciei situações de violência na minha escola e não pude fazer nada, pois também fui ameaçada. Agora mesmo escrevendo este texto, levei um vidro de cola nas costas, meninos me acertaram e como sempre a professora não viu. Sobre as medidas que devem ser tomadas, acho que na minha escola tudo se encaminha bem, temos câmeras de segurança, que ajudam muito e também um programa chamado PROERD, que nos ensina defender e ajudar colegas em situações de violência. Mas, o combate a violência nas escolas, vem também de casa, lá é que devemos fazer isto. (N.841, 13 anos) (Quest 41)</p> <p>Na minha opinião, a violência nas escolas acontece muito, pois alguns alunos, por terem muitas diferenças em relação aos outros, acabam insultando um aluno e estes acabam brigando. Eu acho que nas escolas deveriam ter palestras falando sobre violência, câmera para identificar o autor da violência e chamar seus pais a escola. (N.844, 13 anos) (Quest 41)</p> <p>A violência na escola é ruim e está crescendo muito. A minha opinião para combatê-la, é que os pais devem conversar com os filhos, perguntar porque estão fazendo isso e tirar tudo que eles gostam. (N.882, 13 anos) (Quest 43)</p>	
--	--	--	--

		<p>Na minha opinião para combater a violência nas escolas eu colocava policiamento no portão da escola. E quanto aos alunos, dava suspensão e levaria para o conselho tutelar com os pais e responsáveis. (N.901, 13 anos) (Quest 43)</p> <p>A violência nunca acaba, tem em todo lugar. Acho que os pais deviam conversar com os filhos. (N.969, 13 anos) (Quest 45)</p> <p>Acho a violência uma besteira sem motivo. E para combatê-la, as escolas deveriam suspender os alunos e conversar com os seus pais. (N.1030, 14 anos) (Quest 48)</p> <p>Eu acho que a violência é horrível e violência só leva a violência, Em acho para combater tem que ter palestras, vídeos e principalmente, o apoio da família, pois sem a família, nada vai para frente. Eu acho muito ruim a violência na escola, pois acaba com a reputação da escola e fica um clima muito ruim no final da aula, com polícia e conselho tutelar. Eu acho que para combater a violência, precisa haver mais diálogo com os professores, palestras, filmes educativos, entre outros. E os professores não podem ter discriminação com os alunos que os pais não têm um bom trabalho. Todos os trabalhos são ótimos, todos os trabalhos são dignos. (N.1020, 14 anos) (Quest 48)</p> <p>A violência é ruim tanto para os alunos, quanto para os professores e direção. Muitos</p>	
--	--	---	--

		<p>alunos saem sangrando. Eu acho que para haver paz, os pais devem acompanhar os filhos na escola, os professores serem mais rígidos, e ter polícia, dentro e fora da escola. (N.1075, 11 anos) (Quest 48)</p> <p>Eu acho que a violência não adianta em nada. Poderia melhorar se os pais, responsáveis e os funcionários da escola falassem com esses alunos. (N.1078, 11 anos) (Quest 48)</p> <p>Eu penso que a violência é um fato muito comum hoje em dia nas escolas. Porque os jovens de hoje são muito revoltados. Penso que deveriam criar mais projetos sobre isso e os pais deveriam participar mais do cotidiano dos filhos, que lhes trazem problemas. Estes atos de violência deveriam ser resolvidos calmamente, por partes, na diretoria da escola e não partir para violência como fazem. Deveriam ter mais palestras também. (N.1092, 12 anos) (Quest 49)</p> <p>Eu penso que para combater a violência, precisamos das seguintes medidas: Dar educação aos filhos, dizer que a violência não presta. E pensar no próximo antes de agir. (N.1097, 12 anos) (Quest 49)</p> <p>A violência sempre trás transtornos. Penso que a escola deve dar bastante conselhos</p>	
--	--	---	--

		<p>como já estão dando. Chamar os pais na escola, fazer palestras sobre violência. Fazer com que os motoristas escolares cheguem mais cedo, para não dar tempo de brigas. (N.1156, 12 anos) (Quest 50)</p> <p>Na minha opinião, a violência é comum em todas as escolas. Eu acho que quem faz, devia ser castigado. Deveriam chamar os pais dos alunos. E os professores deveriam tomar mais providências quando assistem a esses atos. (N.1168, 11 anos) (Quest 51)</p> <p>Na minha opinião, não se deve ter violência na escola. As medidas a serem tomadas deveriam ser: chamar os pais, dar advertências, suspensão e expulsão nos casos mais sérios. (N.1169, 11 anos) (Quest 51)</p>	
6	Falta de diálogo, comunicação na escola/Mediação e Orientação	<p>Eu acho que eles ao invés de falar, começam logo os insultos e depois começam a bater. E é daí que começa as confusões. E a minha opinião sobre combatê-la é evitando-as. (N.12, 10 anos) (Quest. 1)</p> <p>A minha opinião é: Que os atos de violência são praticados por pessoas que têm perturbações ou lembranças De um passado violento. O que é preocupante é que várias crianças, certas vezes agredem colegas, funcionários e até mesmo professores sem motivos. Pois se com motivos não se deve agredir, quanto mais sem motivos. Devemos tentar resolver os problemas a falar calmamente com os colegas. (N.14, 10</p>	

		<p>anos) (Quest. 1)</p> <p>Eu acho que a violência não pode acontecer, mas não sei como acabar, também acho que não se resolvi assim as coisas, mas sim a falar. (N.56, 12 anos) (Quest. 3)</p> <p>Eu acho que a violência não pode acontecer, mas não sei como combatê-la. Também acho que não se resolve as coisas com violência e sim a falar. (N.58, 10 anos) (Quest. 3)</p> <p>Eu penso que a violência é uma coisa muito desagradável e para combatê-la, não se deve pagar com a mesma moeda. (N.119, 11 anos) (Quest. 6 e 7)</p> <p>A violência deve ser combatida no local onde se foi ameaçado ou agredido. Tendo conversas e castigos. Porque acho que os problemas devem ser resolvidos no local do incidente. (N.130, 12 anos) (Quest. 6 e 7)</p> <p>Nas escolas que andei nunca vi muitas violências. (N.256, 11 anos) (Quest. 13)</p> <p>Eu acho que a violência nas escolas é uma tolice, e que os assuntos se resolvem a falar não com violência. Câmaras de vigilância seriam bons meios de controlarem melhor</p>	
--	--	---	--

		<p>semelhantes situações. (N.460, 13 anos) (Quest. 23)</p> <p>Violência depende de todos nós, só irá acabar, se quem a pratica, tomar a noção do mal que estar a fazer. (N.472, 15 anos) (Quest. 24)</p> <p>Muitas vezes a conversa é melhor do que a pratica de violência, se impor não leva a nada. Violência gera mais violência. (N.591, 14 anos) (Quest. 29)</p> <p>A violência é péssima e horrível e para combatê-la é cada um pensar um pouco nas consequências dos seus atos. (N.598, 15 anos) (Quest. 30)</p> <p>Acho que conversar é a melhor opção, punir mais severamente somente se não houver reconciliação entre os alunos envolvidos, essa é a minha opinião. (N.689, 14 anos) (Quest. 34)</p> <p>Os alunos devem respeitar os professores e os professores deveriam respeitar os alunos, porque não somos diferentes deles, para que eles não gritem sem motivo algum. Essa é a minha opinião sobre combater a violência na escola. (N.707, 12 anos) (Quest. 35)</p>	
--	--	--	--

		<p>Eu acho que os alunos deveram respeitar os professores e os professores devem respeitar os alunos, porque quando não trazemos o que os professores mandam, eles começam a gritar com a gente. (N.711, 13 anos) (Quest. 35)</p> <p>Primeiramente acho que antes de combater a violência, temos que mudar o local onde estudamos, respeitar primeiro os educadores e os mesmos, os alunos. Para vivermos em um local repleto de atenção e convivência. Juntar todos os educandos para fazer uma dinâmica para falar o que pensam sobre isso. Antes de cometer a violência, pensar antes para não fazer burrice e prejudicar os outros. Combater a violência pode ser difícil mais nada é impossível, mas antes disso é preciso ter união e força de vontade. Acho que conversar é a melhor opção, punir mais severamente somente se não houver reconciliação entre os alunos envolvidos, essa é a minha opinião. (N.743, 14 anos) (Quest. 36)</p> <p>A minha opinião sobre isso é, não tem muito jeito de restringir brigas na escola, mas é importante que tenha projetos contra a violência nas escolas. Acho que conversar é a melhor opção, punir mais severamente somente se não houver reconciliação entre os alunos envolvidos, essa é a minha opinião. (N.744, 13 anos) (Quest. 36)</p> <p>Eu penso que a violência não compensa e pode ser resolvida com uma boa conversa.</p>	
--	--	--	--

		<p>Isso poderia ser resolvido entre os alunos com os pais porque os filhos são a imagem dos pais. (N.765, 14 anos) (Quest. 38)</p> <p>A violência vem crescendo a cada dia nas escolas hoje em dia. Alunos brigam, xingam e ofendem uns aos outros sem pensar nas consequências que podem acontecer depois. Para combater isso, precisamos ter respeito com nossos colegas e professores, só assim que as coisas vão melhorar. (N.785, 11 anos) (Quest. 39)</p> <p>Na minha opinião a violência está muito comum em todas as escolas. A providência na minha opinião, é que deveria haver mais diálogos com os alunos. (N.899, 13 anos) (Quest. 43)</p> <p>A violência é muito ruim e não leva a lugar nenhum e pode causar mortes. Devemos tentar resolver o caso conversando, porque com brigas não vai adiantar, podemos também denunciar. (N.907, 13 anos) (Quest. 43)</p> <p>Na minha opinião, a violência é muito ruim e precisa ser evitada. Um dos meios de evitar essa prática é a conscientização das consequências causadas por esse ato. (N.976, 13 anos) (Quest. 45)</p>	
--	--	---	--

		<p>A violência é uma coisa que não deveria acontecer, mas como diz o ditado “violência gera violência”. As escolas deveriam falar mais sobre violência com os alunos e tentarem amenizar as brigas na porta da escola. E para combatê-la, é preciso conversar mais com os alunos. (N.983, 13 anos) (Quest. 45)</p> <p>Eu acho muito ruim a violência na escola, pois acaba com a reputação da escola e fica um clima muito ruim no final da aula, com polícia e conselho tutelar. Eu acho que para combater a violência, precisa haver mais diálogo com os professores, palestras, filmes educativos, entre outros. E os professores não podem ter discriminação com os alunos que os pais não têm um bom trabalho. Todos os trabalhos são ótimos, todos os trabalhos são dignos. (N.1020, 14 anos) (Quest. 47)</p> <p>Eu acho que a violência é muito ruim, porque ela acaba com a união das pessoas e a reputação da escola. Eu acho que a escola deve fazer palestras e ter mais diálogo com os professores. E os professores não podem ter discriminação com quem trabalha e não tem um bom trabalho, porque todos os trabalhos são dignos. (N.1022, 14 anos) (Quest. 47)</p> <p>Eu acho que para acabar com a violência, tem que haver mais palestras e mais diálogo. Os professores precisam dar mais apoio ao invés de brigar. Mais filmes</p>	
--	--	---	--

		<p>educativos, e os professores não podem discriminar quem trabalha e não tem um bom trabalho, todos os trabalhos são dignos. (N.1023, 14 anos) (Quest. 47)</p> <p>Eu acho que para acabar com a violência, tem que haver mais palestras e mais diálogo. Os professores precisam dar mais apoio ao invés de brigar. Mais filmes educativos, e os professores não podem discriminar quem trabalha e não tem um bom trabalho, todos os trabalhos são dignos. (N.1023, 14 anos) (Quest. 48)</p> <p>Eu acho que a violência não adianta em nada. Poderia melhorar se os pais, responsáveis e os funcionários da escola falassem com esses alunos. (N.1078, 11 anos) (Quest. 48)</p> <p>Eu penso que a violência é um fato muito comum hoje em dia nas escolas. Porque os jovens de hoje são muito revoltados. Penso que deveriam criar mais projetos sobre isso e os pais deveriam participar mais do cotidiano dos filhos, que lhes trazem problemas. Estes atos de violência, deveriam ser resolvidos calmamente, por partes, na diretoria da escola e não partir para violência como fazem. Deveriam ter mais palestras também. (N.1092, 12 anos) (Quest. 49)</p> <p>Eu acho que a violência é muito ruim, não se pode fazer isso. Porque não é bom para</p>	
--	--	---	--

		<p>os colegas e nem para gente. Devem-se fazer mais palestras, conversar com os alunos e colocar novamente o PROERD na escola. (N.1125, 12 anos) (Quest. 50)</p> <p>Devemos nos preocupar, pois a violência está cada vez maior no Brasil e as escolas acabam sendo afetadas. Algumas precauções são: professores terem paciência e não humilhar os alunos de forma verbal (presenciei); escolas desenvolvendo mais projetos de combate a violência; haver controle de colegas e professores. Mas acho que os professores não devem rir de alunos, coisa que acontece com frequência. A escola deve tomar providência em relação a alunos que não respeitam professores, mas também, professores que não respeitam alunos. (N.1190, 14 anos) (Quest. 52)</p> <p>Acredito que nenhum tipo de violência seja justificável. E penso que só conseguiremos acabar com essas práticas através da conscientização e do respeito. (N.1218, 14 anos) (Quest. 52)</p>	
9	Gangues, grupos de amigos e namorados	<p>Ameaçarem os colegas, chamar nomes. Eu acho que os colegas que dizem mal do outro deviam parar, porque não ganham nada com isso, e eu acho que meninos e meninas que andam com essas tais companhias deviam separar... (N.121, 13 anos) (Quest. 6 e 7)</p>	

		<p>A escola deveria ficar atenta para não acontecer isso Muitos alunos brigam por causa de namorados, isso é uma vergonha, espero que mude. (N.893, 13 anos) (Quest. 43)</p> <p>A minha opinião é está, que tenha mais policiais e vigias na escola. E o que penso sobre a violência, é que isso é ridículo ainda mais quando o agressor arruma violência por causa de menina ou menino. (N.900, 13 anos) (Quest. 43)</p> <p>Em algumas escolas, as brigas já viraram rotina. Brigam por namoradas, namorados, porque xingou ou até mesmo porque não foi com a cara. A única coisa que a escola pode fazer é punir, pois educação se tem em casa. A escola só pode punir os responsáveis e avisar aos pais. Porém seria mais adequado, a escola punir, porque muitos pais deixam pra lá nessas situações. (N.1200, 14 anos) (Quest. 52)</p>	
Bloco 2 Estrutura física	Indicadores	Unidades de Registo	Anexos
8	Vigilância em toda escola e locais escondidos, recreios saídas (vídeo vigilância)	<p>Deve haver mais funcionários e não haver sítios muito escondidos, isso evitaria violência. (N.68, 10 anos) (Quest. 4)</p> <p>Verificar a mala dos alunos a entrada e andar em grupos pequenos. (N.75, 10 anos) (Quest. 4)</p>	

		<p>A violência é muito má. Auxiliares mais espalhados pelas escolas, principalmente em locais mais escondidos. (N.125, 12 anos) (Quest. 6 e 7)</p> <p>Penso que a violência nas escolas sempre vai existir (mais ou menos), mas uma das formas de se diminuir é haver mais vigilância. (N.276, 15 anos) (Quest. 14)</p> <p>Penso que a violência é um ato muito grave e pode levar à morte. Deste modo penso que deve haver mais vigilância, na medida em que deveriam ser instaladas câmaras de vigilância por toda a escola. (N.292, 13 anos) (Quest. 15)</p> <p>Acho que devia haver mais vigilância nos recreios. Eu acho que a violência pode ser combatida com os pais a participar mais na vida dos filhos. (N.359, 11 anos) (Quest. 18)</p> <p>Acho que se o professor soubesse, dizia a direção e o aluno era expulso da escola ou suspenso. E ter mais auxiliares para controlar os cantos da escola. Eu acho que a violência pode ser combatida com os pais a participar mais na vida dos filhos. (N.370, 11 anos) (Quest. 18)</p> <p>Para combatê-la, basta fechar os espaços escondidos para ter um espaço pequeno,</p>	
--	--	--	--

		<p>para todos convivermos uns com os outros. Eu acho que a violência pode ser combatida com os pais a participar mais na vida dos filhos. (N.373, 11 anos) (Quest. 18)</p> <p>Eu acho que a minha escola devia ter mais seguranças ou então mais câmaras de segurança. (N.377, 10 anos) (Quest. 18)</p> <p>Expulsar os meninos que roubam e não suspenderem. Avisar sempre aos pais. Impedir que pessoas de mau aspecto se aproximem da escola, polícia segura dentro do perímetro da escola. Fazer horários em que 5º e 6º anos fiquem em horários diferentes dos 7,8 e 9º anos, para que os mais velhos não intimidem os mais novos. (N.458, 10 anos) (Quest. 23)</p> <p>Eu acho que a violência nas escolas é uma tolice, e que os assuntos se resolvem a falar não com violência. Câmaras de vigilância seriam bons meios de controlarem melhor semelhantes situações. (N.460, 13 anos) (Quest. 23)</p> <p>Precisa haver mais observações nos intervalos, recreio e educação física. É preciso separar alunos que não se dão bem, advertir, chamar a atenção, suspender e se preciso expulsar para acabar com a violência na escola. (N.592, 15 anos) (Quest. 29)</p>	
--	--	---	--

		<p>Na minha opinião, a violência nas escolas acontece muito, pois alguns alunos, por terem muitas diferenças em relação aos outros, acabam insultando um aluno e estes acabam brigando. Eu acho que nas escolas deveriam ter palestras falando sobre violência, câmara para identificar o autor da violência e chamar seus pais a escola. (N.844, 13 anos) (Quest. 41)</p> <p>Ruim, acho que deveria haver mais segurança na porta da escola, porque a maioria da violência acontece na porta da escola. (N.869, 13 anos) (Quest. 42)</p> <p>Colocar mais gente para vigiar no recreio ou intervalo, ir um carro da polícia na escola na saída dos alunos. (N.875, 13 anos) (Quest. 42)</p> <p>Eu penso que para combater a violência, deveria ter câmeras por toda a escola, dentro e fora e pessoas vigiando o intervalo. (N.892, 13 anos) (Quest. 43)</p> <p>Na minha opinião a escola tinha que observar mais os alunos para não haver brigas, em todas as escolas deveriam ter câmeras para observar os alunos. Sempre manter a segurança ao redor da escola. (N.898, 14 anos) (Quest. 43)</p>	
--	--	---	--

		<p>Na minha opinião para combater a violência nas escolas eu colocava policiamento no portão da escola. E quanto aos alunos, dava suspensão e levaria para o conselho tutelar com os pais e responsáveis. (N.901, 13 anos) (Quest. 43)</p> <p>Deveriam colocar inspetores nas escolas, pois teria pouca violência. (N.930, 12 anos) (Quest. 44)</p> <p>É muito ruim as brigas aqui na escola, já teve meninas com arranhões e puxões de cabelo, os meninos: chutes, empurrões e murros. Isso tudo acontece na saída. Para combater, eu acho que poderia ter pelo menos, um guarda fora da escola esperando as turmas saírem. (N.994, 11 anos) (Quest. 46)</p> <p>Eu acho que a violência é horrível e violência só leva a violência, Em acho para combater tem que ter palestras, vídeos e principalmente, o apoio da família, pois sem a família, nada vai para frente. Eu acho muito ruim a violência na escola, pois acaba com a reputação da escola e fica um clima muito ruim no final da aula, com polícia e conselho tutelar. Eu acho que para combater a violência, precisa haver mais diálogo com os professores, palestras, filmes educativos, entre outros. E os professores não podem ter discriminação com os alunos que os pais não têm um bom trabalho. Todos os trabalhos são ótimos, todos os trabalhos são dignos. (N.1020, 14 anos) (Quest. 48)</p>	
--	--	--	--

		<p>Penso que uma das medidas para combater a violência, mais câmeras de vigilância na escola, mais supervisores e aulas que falassem sobre o assunto. E medidas mais drásticas quando houvesse situações de bullying e violência. (N.1101, 12 anos) (Quest. 49)</p> <p>Eu penso que para combater a violência nas escolas é preciso controlar a saída dos alunos para o recreio, colocar mais câmeras de segurança, porque tem trechos que não aparecem nas câmeras. Mais funcionários na hora do recreio e na entrada e saída de alunos. Saber melhor castigar os alunos. Ter mais respeito entre alunos, professores e funcionários, evitar preconceitos entre brancos e pretos. Ajudar os diretores a observar, ouvir e presenciar brigas ou atos de violência. (N.1103, 12 anos) (Quest. 49)</p> <p>Eu acho que hoje em dia, há muita violência nas escolas, principalmente as públicas e são poucos os que não praticam algum tipo de violência. Eu acho, que as medidas que podem ser tomadas na escola para combater a violência seria acionar câmeras de segurança, palestras e projetos de combate a violência. (N.1122, 12 anos) (Quest. 49)</p> <p>Hoje em dia a violência vem aumentando muito nas escolas e em todos os lugares. As</p>	
--	--	--	--

		<p>peessoas pensam que tudo se resolve na violência, mas não é bem assim. A direção deveria colocar pessoas nos corredores para evitar brigas. Dispensar ou expulsar alunos que não dão respeito. (N.1155, 12 anos) (Quest. 50)</p>	
Bloco 3 Funcionamento organizacional	Indicadores	Unidades de Registo	Anexos
4	Programas, projetos, organizações, informações, etc.	<p>E para combatermos a violência nas escolas, deveriam haver organizações que acompanhassem os alunos que os ajudassem, que lhes tentassem dar-lhes mais educação, e que os ajudassem a serem mais felizes. N.5 (Quest. 1)</p> <p>Acho que a violência devia de acabar e se os alunos tivessem mais respeito pelos professores, era mais fácil. Acho que deveria iniciar um projeto e que tivesses regras, caso não cumprisse dava-se o castigo de acordo com a violência que esse praticou. (N.144, 11 anos) (Quest.8)</p> <p>Eu acho que a violência nas escolas não devia existir. E para combatê-la, devia de existir um programa de educação para os rufias. (N.149, 12 anos) (Quest.8)</p> <p>Haver mais segurança nos pátios das escolas e a cada semana vir à escola programas como o "Escola Segura". Eu acho que a violência pode ser combatida com os pais a</p>	

		<p>participar mais na vida dos filhos. (N.364, 10 anos) (Quest.18)</p> <p>A minha opinião é que devia vir mais vezes na escola o programa “Escola Segura”, 1 ou 2 vezes por semana, para não acontecer nenhuma violência. E em caso de violência ir ao Conselho Executivo. (N.375, 10 anos) (Quest.18)</p> <p>A violência é algo que tem de ser combatido, talvez através da criação de gabinetes de apoio às vítimas de violência. Infelizmente, é um fato que cada vez mais tem vindo a aumentar. (N.380, 14 anos) (Quest.19)</p> <p>Eu acho que a escola, devia expulsar os alunos que praticam violência. Acho também que a escola devia fazer programas para combater a violência. (N.399, 14 anos) (Quest.20)</p> <p>A violência nunca se justifica, contudo é muito difícil de combatê-la porque nós estamos numa idade estúpida e até os ataques hormonais passarem. Fartamos de fazer asneiras. É preciso sensibilizar os alunos para os problemas da violência, mas isso já se faz... (N.451, 15 anos) (Quest.22)</p> <p>Eu acho a violência tanto física como psicológica um ato absolutamente inadmissível e</p>	
--	--	--	--

		<p>que deve ser severamente castigado, pois muitas vítimas destes atos embora as feridas físicas corem, as psicológicas ficam para o resto da vida. A violência na minha opinião devia ser combatida com palestras sobre a mesma e uma boa educação. (N.453, 15 anos) (Quest.22)</p> <p>Nunca estive nessa situação, mas acho que deviam ter um projeto rigoroso. (N.507, 12 anos) (Quest.25)</p> <p>Eu penso que a violência está aumentando cada vez mais. Pai matando filho, filho matando pai, homens fazendo mau às crianças. Então eu acho que para acabar com a violência, é preciso que todos colaborem com projetos e programas para combater a violência, principalmente em escolas. Violência gera violência, enfim, todos nós precisamos mudar as nossas atitudes para que o mundo seja melhor. (N.570, 15 anos) (Quest.29)</p> <p>Na minha opinião, não deveria haver violência nas escolas porque é onde viemos para aprender. Mas como tem violência, devemos conscientizar as pessoas, não devemos insultar, agredir, excluir por causa da cor da pele, idade, raça, pois somos iguais independentes das diferenças, pois Deus nos criou e nos ama do jeito que somos e devemos fazer o mesmo com o próximo e devemos aconselhar os nossos colegas a</p>	
--	--	--	--

		<p>não brigarem, nem praticarem a agressão física, pois podemos resolver tudo na base da conversa. (N.575, 15 anos) (Quest.29)</p> <p>Devemos combater a violência ensinando a respeitar uns aos outros e orientar que a violência não leva a lugar nenhum. E ter palestras para orientar alunos e professores. (N.577, 15 anos) (Quest.29)</p> <p>Eu acho a violência vergonhosa. Deveria ter mais palestras sobre a violência na escola, como evitar e ser contra. (N.582, 14 anos) (Quest.29)</p> <p>Acho que o mundo poderia ser muito melhor, se todos respeitassem o próximo, porque brigar não leva a nada. Podemos combater na escola falando mais sobre o assunto, dando palestra e debatendo dentro da sala de aula. (N.583, 14 anos) (Quest.29)</p> <p>Na minha opinião, deveriam ter mais palestras na escola e mais entreterimento. (N.585, 15 anos) (Quest.29)</p> <p>A violência é muito ruim para nós jovens, pois convivemos com ela, os jovens acabam se acostumando e querendo praticá-la... Devemos ter projetos contra violências para</p>	
--	--	---	--

		<p>que possamos combater a violência. Palestras, projetos, dinâmicas, enfim, tudo que possa ajuda na melhoria da educação dos jovens. (N.588, 14 anos) (Quest.29)</p> <p>Na minha escola não tem muita violência. Quando tem, a escola tenta resolver. Para melhorar tinha que fazer um trabalho com os alunos para eles saberem que é crime. (N.590, 14 anos) (Quest.29)</p> <p>Eu penso que poderia haver projetos para acabar com a violência nas escolas. (N.595, 14 anos) (Quest.29)</p> <p>Eu acho que temos que ter mais projetos que façam os alunos terem visão ampla do preconceito, falar mais sobre o bullying. Muitas vezes as pessoas são preconceituosas, sem ter consciência que são e assim desprezam os outros, ou criticam por um jeito de ser. Temos que ter uma visão mais ampliada, tempo para falar sobre este tema, debates em grupos. Mostrar como os alunos se sentem sendo discriminados, criticados, assim acabar de vez com o preconceito. (N.610, 14 anos) (Quest.30)</p> <p>Eu acho que não devemos ter ódio, magoa de outra pessoa, nós todos somos iguais, não devemos ser desiguais nas cores, raças. Tudo isso causa violência, devemos ser iguais e justos. Deus nos fez assim e vamos morrer assim. Debate contra a violência.</p>	
--	--	---	--

		<p>(N.637, 11 anos) (Quest.32)</p> <p>Eu não acho legal ver uma pessoa sendo agredida. A escola deveria ter mais palestras e mais seguranças. (N.714, 14 anos) (Quest.35)</p> <p>Podemos combater a violência fazendo um projeto contra todos os tipos de violência. (N.718, 13 anos) (Quest.35)</p> <p>A minha opinião sobre isso é, não tem muito jeito de restringir brigas na escola, mas é importante que tenha projetos contra a violência nas escolas. Acho que conversar é a melhor opção, punir mais severamente somente se não houver reconciliação entre os alunos envolvidos, essa é a minha opinião. (N.744, 13 anos) (Quest.36)</p> <p>A violência é um ato ruim, que é muito difícil de resolver. Alunos são agredidos, discriminações, racismo. Pessoas que fazem covardia com os mais fracos. Em minha opinião, devemos construir mais áreas de lazer nas escolas que estão sendo prejudicadas pela violência, deveriam fazer projetos como fazem em outras escolas e que estão dando certo, como o dia do abraço, isso poderia ajudar. Tem escolas que os alunos estão destruindo tudo, tem situações que os professores pedem demissão por causa da violência verbal que está sendo comum nas escolas. (N.760, 15 anos)</p>	
--	--	--	--

		<p>(Quest.38)</p> <p>Um absurdo, pois escola é um lugar de respeito para estudar e aprender e não brigar, roubar, etc. Enfim, essa é a minha opinião sobre a violência nas escolas e qualquer outro lugar. Como combater, colocando mais seguranças, mais respeito, palestras falando sobre o assunto. (N.779, 11 anos) (Quest.39)</p> <p>Bom! A violência é praticada não só na escola, mas também em outros lugares como a casa, rua, bar, mercearia, etc. Muitas vezes a violência é gerada por causa de família, colegas, etc. Também com o uso de drogas a violência aumenta 99%, pessoas drogadas perdem a noção e o sentido do que estão fazendo e acaba prejudicando quem amamos. Na minha opinião, uma boa maneira de combater a violência é construindo mais interações e colocar projetos nas escolas sobre violência, drogas, assuntos que podem melhorar a convivência entre pessoas. (N.791, 11 anos) (Quest.39)</p> <p>Fazer mais cursos. (N.820, 13 anos) (Quest.41)</p> <p>Eu acho que a violência é muito ruim para o desenvolvimento da escola. Eu acho que teria que ter mais palestras sobre isso e conversas para punir os agressores, porque</p>	
--	--	---	--

		<p>isso prejudica a escola. (N.825, 13 anos) (Quest.41)</p> <p>Na minha opinião, não é possível combater a violência, pois sempre haverá um motivo para gerar uma briga. Mas podemos fazer campanhas contra a violência para preveni-la, com apoio de familiares e amigos. A violência é um ato desnecessário, que não ajuda ninguém, só prejudica. Pois violência gera violência. (N.836, 13 anos) (Quest.41)</p> <p>Na minha opinião, a violência nas escolas acontece muito, pois alguns alunos, por terem muitas diferenças em relação aos outros, acabam insultando um aluno e estes acabam brigando. Eu acho que nas escolas deveriam ter palestras falando sobre violência, câmara para identificar o autor da violência e chamar seus pais a escola. (N.844, 13 anos) (Quest.41)</p> <p>Isso tem que acabar imediatamente, fazer palestras, aumentar a vigilância, punições severas, acompanhar. (N.857, 14 anos) (Quest.42)</p> <p>Eu acho a violência ruim para os alunos, e isso pode influenciar o aluno a não querer ir mais na escola. Para acabar com isso eu acho que tem que haver policiais na porta da escola o dia inteiro. Também deve ter conselho de pais, professores para combater a</p>	
--	--	---	--

		<p>violência. (N.887, 13 anos) (Quest.43)</p> <p>Em minha opinião, a violência nas escolas, não é um assunto popular. Para combatê-la devemos ter um especialista no assunto para ficar no portão da escola para visualizar as brigas e ter uma conclusão para resolver isso. (N.895, 13 anos) (Quest.43)</p> <p>Na minha opinião, deveríamos fazer mais programas que aproximam os alunos evitando ocasiões constrangedoras de brigas entre alunos. (N.897, 13 anos) (Quest.43)</p> <p>Na minha opinião a violência não leva a nada. Para combater a violência é preciso conversar com alguém sobre o assunto, porque violência é uma coisa muito ruim e pode levar a morte. (N.905, 13 anos) (Quest.43)</p> <p>Acho que a violência é uma perda de tempo e que para evitá-la, precisamos de mais palestras sobre a violência e o que ela causa. (N.915, 12 anos) (Quest.44)</p> <p>A violência na escola é uma coisa muito ruim, porque os alunos se sentem intimidados e sem confiança em si. E os professores, funcionários deveriam fazer palestras contra a violência. (N.929, 12 anos) (Quest.44)</p>	
--	--	--	--

		<p>A violência, não só na rua como nas escolas, está crescendo muito, então penso que deve haver punições mais severas em determinados casos. Também palestras e outras coisas. (N.939, 12 anos) (Quest.44)</p> <p>Eu acho que fazendo palestras, trabalhos, etc. (N.952, 12 anos) (Quest.44)</p> <p>Eu acho que deve ter mais palestras e também polícia na escola. E que as pessoas devem ter consciência antes de fazer qualquer coisa que machuque os outros. (N.984, 11 anos) (Quest.46)</p> <p>A violência é uma coisa muito chata. Para resolver isso eu acho que tem que ter mais palestras a respeito do assunto. (N.996, 11 anos) (Quest.46)</p> <p>A violência é uma coisa muito ruim. Ela machuca e dependendo de uma briga, acabam se matando. Para acabar com isso, tem que ter mais palestras e policiais em frente as escolas. (N.998, 11 anos) (Quest.46)</p> <p>A violência é uma péssima coisa na escola, é ridículo. Acho que deve ter polícia e mais palestras de combate a violência na escola. (N.1001, 11 anos) (Quest.46)</p>	
--	--	--	--

		<p>A violência é muito ruim, tem que ter mais palestras para combater a discriminação e outros assuntos na escola. (N.1003, 11 anos) (Quest.46)</p> <p>A violência atrapalha em tudo a nossa vida. Acho que devia ter mais atividades esportivas e palestras nas escolas. (N.1012, 11 anos) (Quest.46)</p> <p>A violência é uma coisa que ninguém gosta. Queria que a escola tivesse guarda e uma aula falando sobre violência. (N.1015, 11 anos) (Quest.46)</p> <p>Eu acho muito ruim a violência na escola, pois acaba com a reputação da escola e fica um clima muito ruim no final da aula, com polícia e conselho tutelar. Eu acho que para combater a violência, precisa haver mais diálogo com os professores, palestras, filmes educativos, entre outros. E os professores não podem ter discriminação com os alunos que os pais não têm um bom trabalho. Todos os trabalhos são ótimos, todos os trabalhos são dignos. (N.1020, 14 anos) (Quest.47)</p> <p>Eu acho que a violência é muito ruim, porque ela acaba com a união das pessoas e a reputação da escola. Eu acho que a escola deve fazer palestras e ter mais diálogo com os professores. E os professores não podem ter discriminação com quem trabalha e</p>	
--	--	---	--

		<p>não tem um bom trabalho, porque todos os trabalhos são dignos. (N.1022, 14 anos) (Quest.47)</p> <p>Eu acho que para acabar com a violência, tem que haver mais palestras e mais diálogo. Os professores precisam dar mais apoio ao invés de brigar. Mais filmes educativos, e os professores não podem discriminar quem trabalha e não tem um bom trabalho, todos os trabalhos são dignos. (N.1023, 14 anos) (Quest.47)</p> <p>Eu acho que deveria haver mais pessoas para conscientizar os alunos sobre a violência. (N.1039, 14 anos) (Quest.47)</p> <p>Eu acho que a violência é horrível e violência só leva a violência, Em acho para combater tem que ter palestras, vídeos e principalmente, o apoio da família, pois sem a família, nada vai para frente. Eu acho muito ruim a violência na escola, pois acaba com a reputação da escola e fica um clima muito ruim no final da aula, com polícia e conselho tutelar. Eu acho que para combater a violência, precisa haver mais diálogo com os professores, palestras, filmes educativos, entre outros. E os professores não podem ter discriminação com os alunos que os pais não têm um bom trabalho. Todos os trabalhos são ótimos, todos os trabalhos são dignos. (N.1020, 14 anos) (Quest.48)</p>	
--	--	---	--

		<p>Eu acho que a violência é muito ruim, porque ela acaba com a união das pessoas e a reputação da escola. Eu acho que a escola deve fazer palestras e ter mais diálogo com os professores. E os professores não podem ter discriminação com quem trabalha e não tem um bom trabalho, porque todos os trabalhos são dignos. (N.1022, 14 anos) (Quest.48)</p> <p>Eu acho que para acabar com a violência, tem que haver mais palestras e mais diálogo. Os professores precisam dar mais apoio ao invés de brigar. Mais filmes educativos, e os professores não podem discriminar quem trabalha e não tem um bom trabalho, todos os trabalhos são dignos. (N.1023, 14 anos) (Quest.48)</p> <p>Eu acho que deveria haver mais pessoas para conscientizar os alunos sobre a violência. (N.1039, 14 anos) (Quest.48)</p> <p>Eu acho que as escolas deviam fazer programas, passar vídeos, tentarem aproximar os alunos. Passarem para os alunos o que é certo e errado, impor regras contra a violência, tanto contra a violência física quanto verbal, discriminação, preconceito. (N.1042, 14 anos) (Quest.48)</p> <p>Na minha opinião, a violência na escola não é só agressão física, para mim o bullying</p>	
--	--	--	--

		<p>também é uma forma de violência e causa sérios danos ao aluno que sofre. As escolas deveriam realizar mais projetos contra violência e o bullying. E conscientizar os professores sobre como identificar o bullying e como agir nessas situações. (N.1056, 14 anos) (Quest.48)</p> <p>Na minha opinião, a violência na escola não é só agressão física, para mim o bullying também é uma forma de violência e causa sérios danos ao aluno que sofre. As escolas deveriam realizar mais projetos contra violência e o bullying. E conscientizar os professores sobre como identificar o bullying e como agir nessas situações. (N.1066, 11 anos) (Quest.48)</p> <p>Eu acho que a escola deveria fazer mais palestras e falar mais com os alunos sobre violência. Assim a escola poderia ter mais paz e harmonia, sem xingamentos e agressões. Acho que todos juntos poderíamos combater a violência e ter uma escola melhor. (N.1074, 11 anos) (Quest.48)</p> <p>Eu penso que a violência é um fato muito comum hoje em dia nas escolas. Porque os jovens de hoje são muito revoltados. Penso que deveriam criar mais projetos sobre isso e os pais deveriam participar mais do cotidiano dos filhos, que lhes trazem problemas. Estes atos de violência, deveriam ser resolvidos calmamente, por partes,</p>	
--	--	---	--

		<p>na diretoria da escola e não partir para violência como fazem. Deveriam ter mais palestras também. (N.1092, 12 anos) (Quest.49)</p> <p>Eu acho que na escola não pode ter essas brigas entre alunos. Porque cada um tem o seu defeito e também julgar pela cor. E para combater essas brigas, ter mais palestras e cartazes sobre a violência que acontece nas escolas. (N.1094, 12 anos) (Quest.49)</p> <p>Bom, as brigas são uma coisa ruim. Quando tem uma briga, eu saio de perto, mas muitos gostam de ficar assistindo. Como combater a violência, é fácil: basta não insultar, discriminar e agredir com palavras. Tem um programa na escola, chamado PROERD, ele ensina combater a violência e o uso de drogas. (N.1084, 11 anos) (Quest.49)</p> <p>Eu acho que hoje em dia, há muita violência nas escolas, principalmente as públicas e são poucos os que não praticam algum tipo de violência. Eu acho, que as medidas que podem ser tomadas na escola para combater a violência seria acionar câmeras de segurança, palestras e projetos de combate a violência. (N.1122, 12 anos) (Quest.49)</p> <p>Eu acho que a violência é muito ruim, não se pode fazer isso. Porque não é bom para os colegas e nem para gente. Devem-se fazer mais palestras, conversar com os alunos</p>	
--	--	---	--

		<p>e colocar novamente o PROERD na escola. (N.1125, 12 anos) (Quest.50)</p> <p>A violência sempre trás transtornos. Penso que a escola deve dar bastante conselhos como já estão dando. Chamar os pais na escola, fazer palestras sobre violência. Fazer com que os motoristas escolares cheguem mais cedo, para não dar tempo de brigas. (N.1156, 12 anos) (Quest.50)</p> <p>Devemos nos preocupar, pois a violência está cada vez maior no Brasil e as escolas acabam sendo afetadas. Algumas precauções são: professores terem paciência e não humilhar os alunos de forma verbal (presenciei); escolas desenvolvendo mais projetos de combate a violência; haver controle de colegas e professores. Mas acho que os professores não devem rir de alunos, coisa que acontece com frequência. A escola deve tomar providência em relação a alunos que não respeitam professores, mas também, professores que não respeitam alunos. (N.1190, 14 anos) (Quest.52)</p> <p>A violência é estimulada pelas tecnologias de hoje. Os jovens passam horas em frente aos vídeo games e isso faz com que as suas mentes fiquem condicionadas a violência. Acho muito importante as escolas pensarem em combater a violência. (N.1209, 14 anos) (Quest.52)</p>	
--	--	---	--

		<p>Eu penso que quando a briga dentro da escola, os que participaram da briga, deveriam ser expulsos ou participarem de serviços comunitários, pois a suspensão acaba sendo uma forma de descanso para os alunos que ficam afastados uns dias da escola. Para combater, deveria haver mais palestras e ter regras mais rígidas. (N.1214, 14 anos) (Quest.52)</p> <p>Bem, para mim, deveria ter uma punição mais rigorosa com os alunos que brigam. Deveriam ter mais palestras na escola, principalmente porque podemos tirar muito proveito dessas palestras. (N.1239, 14 anos) (Quest.53)</p> <p>Penso como todos pensam, eu acho que não deveria haver violência. Hoje em dia ha muitos casos, qualquer coisa gera atos de violência fisicamente e oral. A escola deveria fazer alguns programas de não violência, assim como palestras. (N.1240, 14 anos) (Quest.53)</p> <p>Hoje a violência está muito presente nas escolas. O jovem de hoje tenta resolver os seus problemas com violência, ao invés de conversa. Eles acham bonito o que fazem tentam intimidar colegas e professores com agressões verbais. Acho que para combater a violência, precisamos de projetos que façam refletir sobre o assunto. (N.1243, 14 anos) (Quest.53)</p>	
--	--	---	--

		<p>A violência é um ato horrível, pois como já foi dito, violência gera violência. As vezes leva a morte e isso só vai acabar com as famílias, pois onde era alegria hoje é tristeza. É ruim para nós mesmos, pois será uma infância marcada por tristeza, angústia, sofrimento. Em casa, os pais têm que alertar os filhos sobre estes atos e a escola tem que reforçar a segurança, fazer campanhas, cartazes alertando a população. (N.1256, 15 anos) (Quest.53)</p>	
5	Adultos, funcionários, professores nos intervalos.	<p>O que eu penso sobre a violência é que devemos acabar com isso antes que seja tarde demais. Devemos ter mais pessoas adultas nos intervalos a olhar por nós. (N.9, 10 anos) (Quest.1)</p> <p>Eu pessoalmente penso que a violência não leva a nada, mas o que se deve fazer para combater esses atos de violência são, os funcionários mais atentos, manter sempre sistema de vídeos ligados. E os alunos que são intimidados têm que dizer a alguém, um parente, amigo, professor ou funcionário. Bem, isso já é o começo. (N.16, 13 anos) (Quest.1)</p> <p>Acho que isso é muito mal, porque não se deve resolver as coisas com violência. Para evitar isso, acho que os auxiliares e professores deveriam andar sempre pela escola e dar castigos aos que resolvem as coisas com violência. (N.57, 10 anos) (Quest.3)</p>	

		<p>Dar mais castigos quando os alunos portam-se mal, ter mais funcionários na escola, a ver como estão as coisas. (N.64, 11 anos) (Quest.4)</p> <p>Deve haver mais funcionários e não haver sítios muito escondidos, isso evitaria violência. (N.68, 10 anos) (Quest.4)</p> <p>É má, e pode ser combatida fazendo regras e chamando funcionários e professores. (N.72, 10 anos) (Quest.4)</p> <p>Os professores e funcionários devem tomar mais atenção. (N.96, 11 anos) (Quest. 6 e 7)</p> <p>Não gosto, por isso acho que deveria haver mais funcionários. (N.123, 13 anos) (Quest. 6 e 7)</p> <p>A violência é muito má. Auxiliares mais espalhados pelas escolas, principalmente em locais mais escondidos. (N.125, 12 anos) (Quest. 6 e 7)</p> <p>Ter uma escola de jeito e não como está, porque só se importam com outros</p>	
--	--	--	--

		<p>problemas! Ao invés das contínuas estarem a falar dentro da escola, deviam vigiar os alunos. No recreio, para os alunos entreterem podiam ter uma associação de estudantes. (N.126, 13 anos) (Quest. 6 e 7)</p> <p>Para combater, acho que deveriam haver mais contínuos. (N.129, 11 anos) (Quest. 6 e 7)</p> <p>Comprar uma arma, mas só para se defender, não para atacar. E pelo menos, quando há gangues, o contínuo vê e manda embora. (N.132, 12 anos) (Quest. 6 e 7)</p> <p>Acho que a violência é má e para combatê-la, os contínuos deviam fazer alguma coisa quando vêem. (N.143, 12 anos) (Quest. 8)</p> <p>Chamar mais funcionários para o recreio, não que não tenham, mas já assisti a lutas e eles não fizeram nada. Passam e não dizem nada. Apenas uma funcionária ajuda em tudo que acontece. (N.166, 13 anos) (Quest. 9)</p> <p>A violência não leva a lado nenhum, ok, por vezes uma pessoa sentisse irritada com alguém que lhe fez uma determinada coisa e sente vontade de lhe bater, porque pensa que é giro deixar o colega a sofrer como possivelmente lhe fez. As professoras</p>	
--	--	---	--

		<p>devem estar mais atentas, os funcionários durante o intervalo, também devem estar atentos, as pessoas perigosas devem estar afastadas das outras. (N.281, 15 anos) (Quest. 14)</p> <p>Eu penso que os professores deveriam controlar melhor os espaços de recreio, avisar os alunos sobre os perigos da violência e castigar severamente os praticantes de violência. Os alunos devem denunciar os casos. (N.293, 13 anos) (Quest. 15)</p> <p>Poucos são os que realmente batem, mas quando acontece, ninguém faz nada, nem empregados e poucos são os professores que fazem algo. Acho que deviam fazer algo ao invés de ignorarem e passarem despercebidos. (N.328, 13 anos) (Quest. 16)</p> <p>Acho que devem haver mais segurança nas escolas (mais funcionários a olhar por nós). Eu acho que a violência pode ser combatida com os pais a participar mais na vida dos filhos. (N.358, 10 anos) (Quest. 18)</p> <p>Acho que se o professor soubesse, dizia a direção e o aluno era expulso da escola ou suspenso. E ter mais auxiliares para controlar os cantos da escola. Eu acho que a violência pode ser combatida com os pais a participar mais na vida dos filhos. (N.370, 11 anos) (Quest. 18)</p>	
--	--	---	--

		<p>Eu penso que a violência na escola está muito mal, mas ninguém se esforça para tornar as coisas melhores. Eu acho que os adultos deviam estar mais atentos ao que se passa na escola, porque simplesmente alguns não se esforçam para ajudar os outros. Devia haver mais funcionários e seguranças nas escolas. E quem fizer algum ato de violência, devia ser castigo com suspensão ou algo assim. (N.397, 14 anos) (Quest. 19)</p> <p>Não deve ser resolvido com violência. Para combater, devia haver mais vigilância no pátio e mais funcionários a vigiar. Os alunos que sofrem bullying deviam falar a alguém ou denunciar o agressor. A violência é má, tanto física ou psicologicamente, pois pode marcar uma pessoa para sempre. (N.461, 14 anos) (Quest. 23)</p> <p>Na minha opinião a diretoria devia prestar mais atenção nas brigas, na falta de respeito com os professores. E também eu acho que na escola devia arrumar um professor especialista em conversa, para muitos alunos que tem problema em casa, com o namorado. Eu acho que melhoraria muita coisa, as pessoas até valorizariam mais a escola. (N.571, 14 anos) (Quest. 29)</p> <p>A violência é um ato de muito incomodo e eu acho que não tem como combatê-la,</p>	
--	--	---	--

		<p>mas, porém tem como diminuí-la, juntamente com os pais, professores, alunos e comunidade. (N.596, 14 anos) (Quest. 30)</p> <p>Eu acho a violência uma coisa muito ruim, principalmente no ambiente escolar. A violência acaba atrapalhando o aluno que é vítima, muitas vezes ele perde até a vontade de ir para escola ou acaba ficando reprimido e com medo diante dos colegas. Eu muitas vezes já presenciei situações de violência na minha escola e não pude fazer nada, pois também fui ameaçada. Agora mesmo escrevendo este texto, levei um vidro de cola nas costas, meninos me acertaram e como sempre a professora não viu. Sobre as medidas que devem ser tomadas, acho que na minha escola tudo se encaminha bem, temos câmeras de segurança, que ajudam muito e também um programa chamado PROERD, que nos ensina defender e ajudar colegas em situações de violência. Mas, o combate à violência nas escolas, vem também de casa, lá é que devemos fazer isto. (N.841, 13 anos) (Quest. 41)</p> <p>A violência é uma das piores coisas. Eu acho que deveria acabar colocando monitores e fazendo palestras. (N.853, 13 anos) (Quest. 42)</p> <p>Na minha opinião deveriam ter mais funcionários para vigiar na hora do intervalo. (N.860, 13 anos) (Quest. 42)</p>	
--	--	--	--

		<p>Eu acho que para melhorar, precisa ter mais funcionários na hora do intervalo, policiais do lado de fora para que não ocorra violência. E também um especialista em bullying para ajudar os alunos. (N.880, 13 anos) (Quest. 42)</p> <p>Na minha opinião a escola tinha que observar mais os alunos para não haver brigas, em todas as escolas deveriam ter câmeras para observar os alunos. Sempre manter a segurança ao redor da escola. (N.898, 14 anos) (Quest. 43)</p> <p>A violência na escola é ruim. Eles começam com agressão verbal, depois a briga corporal. Mas é só ter força de vontade e auxílio de professores, funcionários, podemos combater a violência. (N.925, 12 anos) (Quest. 44)</p> <p>A violência na escola é uma coisa muito ruim, porque os alunos se sentem intimidados e sem confiança em si. E os professores, funcionários deveriam fazer palestras contra a violência. (N.929, 12 anos) (Quest. 44)</p> <p>Deveriam colocar inspetores nas escolas, pois teria pouca violência. (N.930, 12 anos) (Quest. 44)</p>	
--	--	--	--

		<p>Na minha opinião, há pouca violência na escola. Mas, para combatê-la, deveria ter mais funcionários para ver quem ameaça e quem briga para ser punido. (N.974, 12 anos) (Quest. 45)</p> <p>Eu penso que para combater a violência nas escolas é preciso controlar a saída dos alunos para o recreio, colocar mais câmeras de segurança, porque tem trechos que não aparecem nas câmeras. Mais funcionários na hora do recreio e na entrada e saída de alunos. Saber melhor castigar os alunos. Ter mais respeito entre alunos, professores e funcionários, evitar preconceitos entre brancos e pretos. Ajudar os diretores a observar, ouvir e presenciar brigas ou atos de violência. (N.1103, 12 anos) (Quest. 49)</p> <p>A violência está sendo muito utilizada na minha escola, em questão de poder. Há grupos que intimidam os alunos. A escola deve ter mais funcionários espalhados pela escola e bem atentos. (N.1151, 13 anos) (Quest. 50)</p> <p>Na minha opinião, a violência é comum em todas as escolas. Eu acho que quem faz, devia ser castigado. Deveriam chamar os pais dos alunos. E os professores deveriam tomar mais providências quando assistem a esses atos. (N.1168, 11 anos) (Quest. 51)</p>	
--	--	---	--

		<p>Ter vigilantes olhando, porque só as câmeras de segurança já não são suficientes. Ocorrem muitas brigas no portão da escola e dentro da sala de aula. Já apanhei várias vezes por meninos que batem nos pequenos e pensam que estão só brincando. Mas fiquei com o rosto deformado e a escola deu suspensão de 1 ou 2 dias, o certo seria semanas. As agressões acontecem sempre com os maiores batendo nos menores. (N.1192, 14 anos) (Quest. 52)</p>	
7	<p>Castigos, punições, expulsões e regras mais rígidas</p>	<p>É uma coisa má a violência. Deve-se combatê-la com mais segurança, dar castigos aos alunos para aprenderem ou comunicarem aos pais. (N.63, 11 anos) (Quest.4)</p> <p>Dar mais castigos quando os alunos portam-se mal, ter mais funcionários na escola, a ver como estão as coisas. (N.64, 11 anos) (Quest.4)</p> <p>Eu acho que é muito mal a violência física, verbal, psicológica porque na escola não deve fazer. Eu acho que pode ser feito isso? Expulsar os alunos mal intencionados. (N.73, 10 anos) (Quest.4)</p> <p>É mal, porque pode causar muitos problemas. E para não acontecer era tentar por respeito e castigar essas pessoas. (N.77, 11 anos) (Quest.4)</p> <p>A violência é má e devia ser combatida com castigos. (N.114, 12 anos) (Quest.6 e 7)</p>	

		<p>A violência deve ser combatida no local onde se foi ameaçado ou agredido. Tendo conversas e castigos. Porque acho que os problemas devem ser resolvidos no local do incidente. (N.130, 12 anos) (Quest.6 e 7)</p> <p>Acho que a violência devia de acabar e se os alunos tivessem mais respeito pelos professores, era mais fácil. Acho que deveria iniciar um projeto e que tivesse regras, caso não cumprisse dava-se o castigo de acordo com a violência que esse praticou. (N.144, 11 anos) (Quest.8)</p> <p>As pessoas têm que ser punidas. (N.159, 11 anos) (Quest.8)</p> <p>As pessoas têm que ser punidas. (N.160, 11 anos) (Quest.8)</p> <p>Expulsar os alunos maus. (N.180, 11 anos) (Quest.9)</p> <p>Eu acho que estes alunos deveriam estar numa escola própria, pois os outros não tem culpa. (N.205, 13 anos) (Quest.10)</p> <p>Eu acho que a violência é um comportamento humano descabido. E para se</p>	
--	--	---	--

		<p>combater, se o agressor for sempre o mesmo, podiam expulsá-lo. (N.218, 12 anos) (Quest.11)</p> <p>A violência na escola é um ato frequente, mas devíamos parar com esses tipos de violência com penas ainda maiores. (N.225, 12 anos) (Quest.11)</p> <p>Eu acho que isso é péssimo, não havia de ter porrada, nem insulto, nem discriminação. Deve-se fazer queixa ao Conselho Executivo e o conselho arranjar um bom castigo. (N.235, 12 anos) (Quest.12)</p> <p>Os professores devem estar atentos e punir severamente qualquer tentativa de distúrbio do ambiente escolar. (N.284, 14 anos) (Quest.14)</p> <p>As punições há quem faz esse tipo de coisas deveriam ser mais severas. (N.286, 15 anos) (Quest.14)</p> <p>Eu penso que os professores deveriam controlar melhor os espaços de recreio, avisar os alunos sobre os perigos da violência e castigar severamente os praticantes de violência. Os alunos devem denunciar os casos. (N.293, 13 anos) (Quest.15)</p>	
--	--	---	--

		<p>Poucos são os que realmente batem, mas quando acontece, ninguém faz nada, nem empregados e poucos são os professores que fazem algo. Acho que deviam fazer algo ao invés de ignorarem e passarem despercebidos. (N.328, 13 anos) (Quest.16)</p> <p>Acho que devem haver mais segurança nas escolas (mais funcionários a olhar por nós). Eu acho que a violência pode ser combatida com os pais a participar mais na vida dos filhos. (N.358, 10 anos) (Quest.18)</p> <p>Acho que se o professor soubesse, dizia a direção e o aluno era expulso da escola ou suspenso. E ter mais auxiliares para controlar os cantos da escola. Eu acho que a violência pode ser combatida com os pais a participar mais na vida dos filhos. (N.370, 11 anos) (Quest.18)</p> <p>Deveria haver colégios de correção. (N.394, 14 anos) (Quest.19)</p> <p>Eu penso que a violência na escola está muito mal, mas ninguém se esforça para tornar as coisas melhores. Eu acho que os adultos deviam estar mais atentos ao que se passa na escola, porque simplesmente alguns não se esforçam para ajudar os outros. Devia haver mais funcionários e seguranças nas escolas. E quem fizer algum</p>	
--	--	---	--

		<p>ato de violência, devia ser castigo com suspensão ou algo assim. (N.397, 14 anos) (Quest.19)</p> <p>Eu acho que a escola, devia expulsar os alunos que praticam violência. Acho também que a escola devia fazer programas para combater a violência. (N.399, 14 anos) (Quest.20)</p> <p>Eu acho que as pessoas usam a violência para obterem o que querem, e eu acho que as pessoas devem afastar-se das pessoas que usam a violência para assustar as outras pessoas. (N.407, 14 anos) (Quest.20)</p> <p>As pessoas devem parar de ser violentas porque a violência não leva a lado nenhum. Para combater a violência deveria haver severos castigos. (N.447, 14 anos) (Quest.22)</p> <p>Eu acho a violência tanto física como psicológica um ato absolutamente inadmissível e que deve ser severamente castigado, pois muitas vítimas destes atos embora as feridas físicas corem, as psicológicas ficam para o resto da vida. A violência na minha opinião devia ser combatida com palestras sobre a mesma e uma boa educação. (N.453, 15 anos) (Quest.22)</p>	
--	--	--	--

		<p>Expulsar os meninos que roubam e não suspenderem. Avisar sempre aos pais. Impedir que pessoas de mau aspecto se aproximem da escola, polícia segura dentro do perímetro da escola. Fazer horários em que 5º e 6º anos fiquem em horários diferentes dos 7,8 e 9º anos, para que os mais velhos não intimidem os mais novos. (N.458, 10 anos) (Quest.23)</p> <p>Ao que devemos ir ao executivo, cada vez que vimos um bater no outro, o executivo deve ligar para os pais do agressor e para os pais da criança que tá a levar. Violência depende de todos nós, só irá acabar, se quem a pratica, tomar a noção do mal que estar a fazer. (N.472, 15 anos) (Quest.24)</p> <p>Eu acho que a violência é uma maneira para algumas pessoas se afirmarem perante a sociedade. Para a combater nas escolas devem ser castigados ao máximo, se continuarem são expulsos. (N.495, 11 anos) (Quest.25)</p> <p>Precisa haver mais observações nos intervalos, recreio e educação física. É preciso separar alunos que não se dão bem, advertir, chamar a atenção, suspender e se preciso expulsar para acabar com a violência na escola. (N.592, 15 anos) (Quest.29)</p> <p>A violência na minha escola é muita, mas o único jeito de combater essa violência, é</p>	
--	--	---	--

		<p>expulsando esses meninos, mas a direção não tem coragem suficiente para fazer isso. (N.629, 13 anos) (Quest.31)</p> <p>Acho que conversar é a melhor opção, punir mais severamente somente se não houver reconciliação entre os alunos envolvidos, essa é a minha opinião. (N.689, 14 anos) (Quest.34)</p> <p>Eu acho que a violência é ruim e deve ser combatida, devem tirar os alunos ruins da escola. (N.724, 13 anos) (Quest.36)</p> <p>Primeiramente acho que antes de combater a violência, temos que mudar o local onde estudamos, respeitar primeiro os educadores e os mesmos, os alunos. Para vivermos em um local repleto de atenção e convivência. Juntar todos os educandos para fazer uma dinâmica para falar o que pensam sobre isso. Antes de cometer a violência, pensar antes para não fazer burrice e prejudicar os outros. Combater a violência pode ser difícil mais nada é impossível, mas antes disso é preciso ter união e força de vontade. Acho que conversar é a melhor opção, punir mais severamente somente se não houver reconciliação entre os alunos envolvidos, essa é a minha opinião. (N.743, 14 anos) (Quest.36)</p>	
--	--	--	--

		<p>Sinceramente não acho que a violência seja o melhor meio a ser utilizado. Existem outros meios como conversa e a conciliação. Dependendo da gravidade, a escola poderia tomar decisões mais severas, de acordo com a gravidade. (N.823, 12 anos) (Quest.41)</p> <p>Eu acho que a violência é muito ruim para o desenvolvimento da escola. Eu acho que teria que ter mais palestras sobre isso e conversas para punir os agressores, porque isso prejudica a escola. (N.825, 13 anos) (Quest.41)</p> <p>Ser mais rígidos com os que praticam a violência. (N.842, 13 anos) (Quest.41)</p> <p>Primeiro acho que deveria ter leis mais rígidas de violência na escola. Na maioria das vezes os alunos fazem o que querem, acho que deveriam haver pessoas com mais objetividade nas escolas para punir estes alunos. Pois, a partir do momento que a pessoa faz o que quer, ela se senti livre para fazer e falar o que quiser. (N.851, 13 anos) (Quest.41)</p> <p>Isso tem que acabar imediatamente, fazer palestras, aumentar a vigilância, punições severas, acompanhar. (N.857, 14 anos) (Quest.41)</p>	
--	--	---	--

		<p>A violência na escola é ruim e está crescendo muito. A minha opinião para combatê-la, é que os pais devem conversar com os filhos, perguntar porque estão fazendo isso e tirar tudo que eles gostam. (N.882, 13 anos) (Quest.43)</p> <p>Na minha opinião para combater a violência nas escolas eu colocava policiamento no portão da escola. E quanto aos alunos, dava suspensão e levaria para o conselho tutelar com os pais e responsáveis. (N.901, 13 anos) (Quest.43)</p> <p>Acho que a violência é uma perda de tempo e não leva a pessoa a nada. Acho que deve ter punições mais rígidas e na mesma hora tomar providências. (N.938, 12 anos) (Quest.44)</p> <p>A violência, não só na rua como nas escolas, está crescendo muito, então penso que deve haver punições mais severas em determinados casos. Também palestras e outras coisas. (N.939, 12 anos) (Quest.44)</p> <p>Na minha opinião, violência é perda de tempo, pois ninguém ganha nada com isso. As punições deviam ser mais severas. (N.942, 12 anos) (Quest.44)</p> <p>Acho que em relação a isso, deveríamos ser mais rígidos, pois acho que é muita</p>	
--	--	--	--

		<p>injustiça o agressor intimidar, bater, fazer bullying, ficar de boa. Acho que ele deveria ter um castigo bem severo para que ele nunca mais pratique este ato. (N.1024, 14 anos) (Quest.47)</p> <p>Acho a violência uma besteira sem motivo. E para combatê-la, as escolas deveriam suspender os alunos e conversar com os seus pais. (N.1030, 14 anos) (Quest.47)</p> <p>A violência deveria acabar nas escolas e nas ruas. A direção deveria tomar atitudes mais drásticas como chamar os pais, dar advertência ou expulsar esses alunos. (N.1067, 10 anos) (Quest.48)</p> <p>Eu acho que a violência deve ser combatida com regras rígidas, que faça com que o aluno tenha medo de repetir o que fez. (N.1084, 11 anos) (Quest.48)</p> <p>Penso que uma das medidas para combater a violência, mais câmeras de vigilância na escola, mais supervisores e aulas que falassem sobre o assunto. E medidas mais drásticas quando houvesse situações de bullying e violência. (N.1101, 12 anos) (Quest.49)</p> <p>Acho que a violência é um ato muito triste para o agressor, a vítima e também o</p>	
--	--	--	--

		<p>observador. O agressor: sente-se se mal por ter cometido (a consciência pesa), a vítima: por se sentir mal por ter sido ofendido, apanhado, etc. E o observador: não poder denunciar com medo de ser ameaçado ou agredido. Acho que cada violência colocada pelo agressor, deve ter consequências como: pedir desculpas, ser expulso. (N.1102, 12 anos) (Quest.49)</p> <p>Eu penso que para combater a violência nas escolas é preciso controlar a saída dos alunos para o recreio, colocar mais câmeras de segurança, porque tem trechos que não aparecem nas câmeras. Mais funcionários na hora do recreio e na entrada e saída de alunos. Saber melhor castigar os alunos. Ter mais respeito entre alunos, professores e funcionários, evitar preconceitos entre brancos e pretos. Ajudar os diretores a observar, ouvir e presenciar brigas ou atos de violência. (N.1103, 12 anos) (Quest.49)</p> <p>Hoje em dia a violência vem aumentando muito nas escolas e em todos os lugares. As pessoas pensam que tudo se resolve na violência, mas não é bem assim. A direção deveria colocar pessoas nos corredores para evitar brigas. Dispensar ou expulsar alunos que não dão respeito. (N.1155, 12 anos) (Quest. 50)</p> <p>Na minha opinião, a violência é comum em todas as escolas. Eu acho que quem faz,</p>	
--	--	---	--

		<p>devia ser castigado. Deveriam chamar os pais dos alunos. E os professores deveriam tomar mais providências quando assistem a esses atos. (N.1168, 11 anos) (Quest. 51)</p> <p>Na minha opinião, não se deve ter violência na escola. As medidas a serem tomadas deveriam ser: chamar os pais, dar advertências, suspensão e expulsão nos casos mais sérios. (N.1169, 11 anos) (Quest. 51)</p> <p>Em algumas escolas, as brigas já viraram rotina. Brigam por namoradas, namorados, porque xingou ou até mesmo porque não foi com a cara. A única coisa que a escola pode fazer é punir, pois educação se tem em casa. A escola só pode punir os responsáveis e avisar aos pais. Porém seria mais adequado, a escola punir, porque muitos pais deixam pra lá nessas situações. (N.1200, 14 anos) (Quest. 52)</p> <p>Eu penso que quando a briga dentro da escola, os que participaram da briga, deveriam ser expulsos ou participarem de serviços comunitários, pois a suspensão acaba sendo uma forma de descanso para os alunos que ficam afastados uns dias da escola. Para combater, deveria haver mais palestras e ter regras mais rígidas. (N.1214, 14 anos) (Quest. 52)</p>	
--	--	--	--

		<p>Bem, para mim, deveria ter uma punição mais rigorosa com os alunos que brigam. Deveriam ter mais palestras na escola, principalmente porque podemos tirar muito proveito dessas palestras. (N.1239, 14 anos) (Quest. 53)</p>	
10	Entreterimento, jogos, associações de estudantes, lazer	<p>Ter uma escola de jeito e não como está, porque só se importam com outros problemas! Ao invés das contínuas estarem a falar dentro da escola, deviam vigiar os alunos. No recreio, para os alunos entreterem podiam ter uma associação de estudantes. (N.126, 13 anos) (Quest. 6 e 7)</p> <p>Eu penso que não deveria ter violência nas escolas. Não sei como combatê-la, mas acho que deveria existir associação de estudantes. (N.127, 12 anos) (Quest. 6 e 7)</p> <p>Só é violência, se as pessoas querem. Mas pode combatê-la fazendo uma associação de estudantes. (N.133, 12 anos) (Quest. 6 e 7)</p> <p>Na minha opinião, deveriam ter mais palestras na escola e mais entreterimento. (N.585, 15 anos) (Quest. 6 e 7)</p> <p>A violência é um ato ruim, que é muito difícil de resolver. Alunos são agredidos, discriminações, racismo. Pessoas que fazem covardia com os mais fracos. Em minha opinião, devemos construir mais áreas de lazer nas escolas que estão sendo</p>	

Violência nas escolas
As representações e práticas de violência em
duas escolas em Portugal e duas escolas no Brasil.

		<p>prejudicadas pela violência, deveriam fazer projetos como fazem em outras escolas e que estão dando certo, como o dia do abraço, isso poderia ajudar. Tem escolas que os alunos estão destruindo tudo, tem situações que os professores pedem demissão por causa da violência verbal que está sendo comum nas escolas. (N.760, 15 anos) (Quest. 38)</p> <p>A violência atrapalha em tudo a nossa vida. Acho que devia ter mais atividades esportivas e palestras nas escolas. (N.1012, 11 anos) (Quest. 46)</p>	
11	Polícia e seguranças	<p>Só há violência se as pessoas quiserem. Deve haver mais segurança. (N.134, 12 anos) (Quest. 6 e 7)</p> <p>Haver mais segurança. (N.135, 11 anos) (Quest. 6 e 7)</p> <p>Porque acho mal, isso é agressão, no mundo exterior é crime, acho que devia haver um polícia na escola. (N.154, 11 anos) (Quest. 8)</p> <p>Eu acho mal, não deve haver porrada na escola, todas as escolas deveriam ter polícias. (N.155, 11 anos) (Quest. 8)</p> <p>Eu acho que todas as escolas deveriam ter polícia. Todos os alunos deveriam ter</p>	

		<p>coragem para se defender, deviam todos se dar bem. E também acho que a escola tem que fazer mais alguma coisa para evitar essas coisas. (N.156, 12 anos) (Quest. 8)</p> <p>A violência é má, devia haver mais segurança nas escolas. (N.158, 11 anos) (Quest. 8)</p> <p>Acho que a violência não deve ser um meio de entendimento. Devia haver mais seguranças nas escolas. (N.334, 10 anos) (Quest.17)</p> <p>Acho que devem haver mais segurança nas escolas (mais funcionários a olhar por nós). Eu acho que a violência pode ser combatida com os pais a participar mais na vida dos filhos. (N.358, 10 anos) (Quest.18)</p> <p>Haver mais segurança nos pátios das escolas e a cada semana vir à escola programas como o "Escola Segura". Eu acho que a violência pode ser combatida com os pais a participar mais na vida dos filhos. (N.364, 10 anos) (Quest.18)</p> <p>Eu acho que a minha escola devia ter mais seguranças ou então mais câmaras de segurança. (N.377, 10 anos) (Quest.18)</p> <p>Eu penso que a violência na escola está muito mal, mas ninguém se esforça para</p>	
--	--	--	--

		<p>tornar as coisas melhores. Eu acho que os adultos deviam estar mais atentos ao que se passa na escola, porque simplesmente alguns não se esforçam para ajudar os outros. Devia haver mais funcionários e seguranças nas escolas. E quem fizer algum ato de violência, devia ser castigo com suspensão ou algo assim. (N.397, 14 anos) (Quest.19)</p> <p>Expulsar os meninos que roubam e não suspenderem. Avisar sempre aos pais. Impedir que pessoas de mau aspecto se aproximem da escola, polícia segura dentro do perímetro da escola. Fazer horários em que 5º e 6º anos fiquem em horários diferentes dos 7,8 e 9º anos, para que os mais velhos não intimidem os mais novos. (N.458, 10 anos) (Quest.23)</p> <p>Não deve ser resolvido com violência. Para combater, devia haver mais vigilância no pátio e mais funcionários a vigiar. Os alunos que sofrem bullying deviam falar a alguém ou denunciar o agressor. A violência é má, tanto física ou psicologicamente, pois pode marcar uma pessoa para sempre. (N.461, 14 anos) (Quest.23)</p> <p>Acho que para melhor combater a violência nas escolas, deviam-se por mais vigilantes para rondarem as escolas. (N.494, 12 anos) (Quest.25)</p>	
--	--	---	--

		<p>A violência prejudica o desenvolvimento escolar, como combater a violência, colocando seguranças armados no portão. (N.617, 14 anos) (Quest.31)</p> <p>A violência na minha escola é muito grande, devia haver. Devia haver um guarda-costas para cada um dos alunos. (N.631, 12 anos) (Quest.31)</p> <p>Eu não acho legal ver uma pessoa sendo agredida. A escola deveria ter mais palestras e mais seguranças. (N.714, 14 anos) (Quest.35)</p> <p>Um absurdo, pois escola é um lugar de respeito para estudar e aprender e não brigar, roubar, etc. Enfim, essa é a minha opinião sobre a violência nas escolas e qualquer outro lugar. Como combater, colocando mais seguranças, mais respeito, palestras falando sobre o assunto. (N.779, 11 anos) (Quest.39)</p> <p>Deveria haver guardas na porta da escola. (N.829, 13 anos) (Quest.41)</p> <p>Na minha opinião a violência é um ato desnecessário. Deveria haver guardas na saída da escola. (N.840, 13 anos) (Quest.41)</p> <p>Isso tem que acabar imediatamente, fazer palestras, aumentar a vigilância, punições</p>	
--	--	--	--

		<p>severas, acompanhar. (N.857, 14 anos) (Quest.42)</p> <p>Colocar mais gente para vigiar no recreio ou intervalo, ir um carro da polícia na escola na saída dos alunos. (N.875, 13 anos) (Quest.42)</p> <p>Eu acho que para melhorar, precisa ter mais funcionários na hora do intervalo, policiais do lado de fora para que não ocorra violência. E também um especialista em bullying para ajudar os alunos. (N.880, 13 anos) (Quest.42)</p> <p>Eu acho a violência ruim para os alunos, e isso pode influenciar o aluno a não querer ir mais na escola. Para acabar com isso eu acho que tem que haver policiais na porta da escola o dia inteiro. Também deve ter conselho de pais, professores para combater a violência. (N.887, 13 anos) (Quest.43)</p> <p>A minha opinião é está, que tenha mais policiais e vigias na escola. E o que penso sobre a violência, é que isso é ridículo ainda mais quando o agressor arruma violência por causa de menina ou menino. (N.900, 13 anos) (Quest.43)</p> <p>Na minha opinião para combater a violência nas escolas eu colocava policiamento no portão da escola. E quanto aos alunos, dava suspensão e levaria para o conselho</p>	
--	--	---	--

		<p>tutelar com os pais e responsáveis. (N.901, 13 anos) (Quest.43)</p> <p>Penso que a violência é muito ruim, porque sempre sai alguma pessoa machucada que não tem nada haver com a briga. Eu acho que tinha que ter policiamento disponível para ajudar, porque ninguém separa as brigas. As pessoas só apoiam a violência e não ajudam em nada. (N.908, 13 anos) (Quest.43)</p> <p>Eu acho que deve ter mais palestras e também polícia na escola. E que as pessoas devem ter consciência antes de fazer qualquer coisa que machuque os outros. (N.984, 11 anos) (Quest.46)</p> <p>É muito ruim as brigas aqui na escola, já teve meninas com arranhões e puxões de cabelo, os meninos: chutes, empurrões e murros. Isso tudo acontece na saída. Para combater, eu acho que poderia ter pelo menos um guarda fora da escola esperando as turmas saírem. (N.994, 11 anos) (Quest.46)</p> <p>A violência é uma coisa muito ruim. Ela machuca e dependendo de uma briga, acabam se matando. Para acabar com isso, tem que ter mais palestras e policiais em frente as escolas. (N.998, 11 anos) (Quest.46)</p>	
--	--	--	--

		<p>A violência é uma péssima coisa na escola, é ridículo. Acho que deve ter polícia e mais palestras de combate a violência na escola. (N.1001, 11 anos) (Quest.46)</p> <p>A violência é uma coisa que ninguém gosta. Queria que a escola tivesse guarda e uma aula falando sobre violência. (N.1015, 11 anos) (Quest.46)</p> <p>A violência é ruim tanto para os alunos, quanto para os professores e direção. Muitos alunos saem sangrando. Eu acho que para haver paz, os pais devem acompanhar os filhos na escola, os professores serem mais rígidos, e ter polícia, dentro e fora da escola. (N.1075, 11 anos) (Quest.48)</p> <p>Penso que uma das medidas para combater a violência, mais câmeras de vigilância na escola, mais supervisores e aulas que falassem sobre o assunto. E medidas mais drásticas quando houvesse situações de bullying e violência. (N.1101, 12 anos) (Quest.49)</p> <p>Eu acho a violência ruim. Deveria haver policiais na porta das escolas e funcionários dentro para evitar brigas. (N.1141, 13 anos) (Quest.50)</p> <p>Ter vigilantes olhando, porque só as câmeras de segurança já não são suficientes.</p>	
--	--	--	--

		Ocorrem muitas brigas no portão da escola e dentro da sala de aula. Já apanhei várias vezes por meninos que batem nos pequenos e pensam que estão só brincando. Mas fiquei com o rosto deformado e a escola deu suspensão de 1 ou 2 dias, o certo seria semanas. As agressões acontecem sempre com os maiores batendo nos menores. (N.1192, 14 anos) (Quest.52)	
12	Arma	Comprar uma arma, mas só para se defender, não para atacar. E pelo menos, quando há gangues, o contínuo vê e manda embora. (N.132, 12 anos) (Quest.6 e 7)	
13	Os que sofrem de violência devem pedir ajuda, apoio, denunciar	<p>Eu acho que a violência não vale de nada, as coisas resolvem-se a falar. Acho que se alguém sofre de violência, não se deve calar, tem que dizer a um familiar ou professor. Assim estará seguro. (N.147, 11 anos) (Quest.8)</p> <p>Eu acho que quando há violência, devemos sempre dizer algo a alguém. (N.148, 12 anos) (Quest.8)</p> <p>Acho que a violência é muito má e acho que a vítima deve fazer queixa e não ficar calado. (N.291, 13 anos) (Quest.15)</p> <p>Eu penso que os professores deveriam controlar melhor os espaços de recreio, avisar os alunos sobre os perigos da violência e castigar severamente os praticantes de violência. Os alunos devem denunciar os casos. (N.293, 13 anos) (Quest.15)</p>	

		<p>Quem bater num colega: o que foi agredido, fazer queixa e o que bateu, levar um castigo. (N.347, 12 anos) (Quest.17)</p> <p>Eu acho a violência horrível, mas que todos a praticamos, cada um da sua forma. Algumas pessoas apenas troçam dos colegas, mas outros batem e roubam e acho que quem vê alguém fazê-lo devia contar imediatamente ao Diretor de Turma, Diretor da Escola e aos pais. Também acho que as escolas não se preocupam o suficiente com isto e que deviam dar castigos maiores a quem o fizesse. Eu acho que a violência pode ser combatida com os pais a participar mais na vida dos filhos. (N.369, 10 anos) (Quest.18)</p> <p>Eu acho que quem sofre violência tem que fazer a denúncia do agressor e não ter medo de dizer o que se passa. (N.445, 15 anos) (Quest.22)</p> <p>Não deve ser resolvido com violência. Para combater, devia haver mais vigilância no pátio e mais funcionários a vigiar. Os alunos que sofrem bullying deviam falar a alguém ou denunciar o agressor. A violência é má, tanto física ou psicologicamente, pois pode marcar uma pessoa para sempre. (N.461, 14 anos) (Quest.23)</p> <p>Eu penso que às vezes a violência pode chegar a um ponto muito mais grave e as</p>	
--	--	--	--

		<p>peessoas que são vítimas de violência deviam dizer a alguém conhecido. Amigo, funcionário. (N.462, 13 anos) (Quest.23)</p> <p>A violência para mim, tem haver com limites, se você deixar um colega insultar você verbalmente e fisicamente uma vez, ele e os outros demais vão se sentir com a liberdade, mas minha opinião é sempre dizer aos pais e professores ou se necessário os diretores e funcionários. (N.609, 14 anos) (Quest.30)</p> <p>Bom nenhum tipo de violência deveria ser tolerada. Os alunos hoje em dia são muito agressivos e muitas vezes, um aluno acaba trazendo arma para a escola. Os alunos hoje em dia, são muito preconceituosos e acho que isso não deveria acontecer. Em minha opinião cada aluno deveria denunciar toda vez que sofresse qualquer tipo de abuso ou agressão, mas muito tem medo porque são ameaçados e não querem apanhar. Isso acontece em qualquer escola. Será que um dia os alunos terão consciência do que fazem e irão parar com todas as agressões. (N.675, 13 anos) (Quest.33)</p> <p>Devemos acabar com a violência, denunciando a direção, que tomara providências precisas sobre o caso. (N.865, 13 anos) (Quest.42)</p>	
--	--	---	--

		<p>Eu penso que para combater a violência nas escolas é preciso controlar a saída dos alunos para o recreio, colocar mais câmeras de segurança, porque tem trechos que não aparecem nas câmeras. Mais funcionários na hora do recreio e na entrada e saída de alunos. Saber melhor castigar os alunos. Ter mais respeito entre alunos, professores e funcionários, evitar preconceitos entre brancos e pretos. Ajudar os diretores a observar, ouvir e presenciar brigas ou atos de violência. (N.1103, 12 anos) (Quest.49)</p> <p>Acho que a violência na escola é muito feia, pois se tem problemas, devesse dirigir a direção e tudo se resolve na conversa. Para combater a violência, devesse dirigir as autoridades para tomar providências. (N.1150, 12 anos) (Quest.50)</p>	
14	Papel da escola combater a violência	<p>Eu acho que para uma escola ser mais segura, devia haver algumas medidas e tomar cuidado com os alunos que provocam situações de violência. Para que também os outros andassem mais seguros e sem medos. (N.243, 15 anos) (Quest.12)</p> <p>A escola não faz nada, por isso devemos proteger-nos de qualquer maneira. Mas não concordo muito com a violência, porque há pessoas que não merecem levarem porrada e outras sim! (N.305, 15 anos) (Quest.15)</p> <p>Eu acho a violência horrível, mas que todos a praticamos, cada um da sua forma.</p>	

		<p>Algumas pessoas apenas troçam dos colegas, mas outros batem e roubam e acho que quem vê alguém fazê-lo devia contar imediatamente ao Diretor de Turma, Diretor da Escola e aos pais. Também acho que as escolas não se preocupam o suficiente com isto e que deviam dar castigos maiores a quem o fizesse. Eu acho que a violência pode ser combatida com os pais a participar mais na vida dos filhos. (N.369, 10 anos) (Quest.18)</p> <p>Nesta escola quase todos os dias os miúdos são roubados ao pé do portão e o conselho não consegui por as mãos neles. (N.448, 15 anos) (Quest.22)</p> <p>A violência é um ato de muito incomodo e eu acho que não tem como combatê-la, mas, porém tem como diminuí-la, juntamente com os pais, professores, alunos e comunidade. (N.596, 14 anos) (Quest.30)</p> <p>Minha escola está com as mãos atadas sobre esse assunto, ela poderia criar mais coisas para acabar com isso. Minha escola tem a rádio, mais nao toca nada interessante (acho que deveria ter jovens passando músicas, assuntos sobre sexualidade, drogas e outras coisas). Minha diretora é boa gente, mas só sabe dar suspensão, os alunos são difíceis, mas mesmo assim. A escola gastou muito dinheiro com câmeras que não funcionam. (N.666, 13 anos) (Quest.33)</p>	
--	--	---	--

		<p>Bom, não tenho muito a dizer, mas eu acho que tem é muita violência nessa escola, é aluno querendo agredir o colega física e verbalmente. E eu acho que para acabarmos com essa violência devemos respeitar os alunos, professores, funcionários para podermos ter uma escola melhor e sem violência. Pois hoje em dia está muito difícil para os pais, pois eles ficam com medo de colocar os filhos na escola, é triste. Sem falar na merenda ruim, dos banheiros, a escola precisa de uma boa mudança. (N.673, 14 anos) (Quest.33)</p> <p>Eu acho a violência uma coisa muito ruim, principalmente no ambiente escolar. A violência acaba atrapalhando o aluno que é vítima, muitas vezes ele perde até a vontade de ir para escola ou acaba ficando reprimido e com medo diante dos colegas. Eu muitas vezes já presenciei situações de violência na minha escola e não pude fazer nada, pois também fui ameaçada. Agora mesmo escrevendo este texto, levei um vidro de cola nas costas, meninos me acertaram e como sempre a professora não viu. Sobre as medidas que devem ser tomadas, acho que na minha escola tudo se encaminha bem, temos câmeras de segurança, que ajudam muito e também um programa chamado PROERD, que nos ensina defender e ajudar colegas em situações de violência. Mas, o combate a violência nas escolas, vem também de casa, lá é que devemos fazer isto. (N.841, 13 anos) (Quest.41)</p>	
--	--	---	--

		<p>Primeiro acho que deveria ter leis mais rígidas de violência na escola. Na maioria das vezes os alunos fazem o que querem, acho que deveriam haver pessoas com mais objetividade nas escolas para punir estes alunos. Pois, a partir do momento que a pessoa faz o que quer, ela se senti livre para fazer e falar o que quiser. (N.851, 13 anos) (Quest.41)</p> <p>Acho que a violência deveria parar, principalmente no portão da escola. A escola não faz nada. (N.854, 13 anos) (Quest.42)</p> <p>Eu acho que a escola devia tomar providência em relação a alunos que saem de outras escolas para vir arrumar encrencas aqui. Como eu já fui vítima e levei um soco na cara, assim que sai da escola. (N.856, 14 anos) (Quest.42)</p> <p>Na minha opinião a violência na escola está aumentando cada vez mais e a direção da escola deve fazer algo. (N.873, 12 anos) (Quest.42)</p> <p>Eu acho que as escolas não têm mais pulso para não deixarem os alunos irem para um mal caminho. As brigas e violências estão cada vez mais forte nas escolas. (N.935, 12 anos) (Quest.44)</p>	
--	--	---	--

		<p>Eu acho que “violência gera violência”, e que é um absurdo a gente presenciar atos de violência aqui na escola. A escola deveria falar mais sobre este assunto. (N.961, 13 anos) (Quest.45)</p> <p>A violência deveria acabar nas escolas e nas ruas. A direção deveria tomar atitudes mais drásticas como chamar os pais, dar advertência ou expulsar esses alunos. (N.1067, 10 anos) (Quest.48)</p> <p>A violência é ruim tanto para os alunos, quanto para os professores e direção. Muitos alunos saem sangrando. Eu acho que para haver paz, os pais devem acompanhar os filhos na escola, os professores serem mais rígidos, e ter polícia, dentro e fora da escola. (N.1075, 11 anos) (Quest.48)</p> <p>Devemos nos preocupar, pois a violência está cada vez maior no Brasil e as escolas acabam sendo afetadas. Algumas precauções são: professores terem paciência e não humilhar os alunos de forma verbal (presenciei); escolas desenvolvendo mais projetos de combate a violência; haver controle de colegas e professores. Mas acho que os professores não devem rir de alunos, coisa que acontece com frequência. A escola deve tomar providência em relação a alunos que não respeitam professores, mas</p>	
--	--	--	--

		<p>também, professores que não respeitam alunos. (N.1190, 14 anos) (Quest.52)</p> <p>Ter vigilantes olhando, porque só as câmeras de segurança já não são suficientes. Ocorrem muitas brigas no portão da escola e dentro da sala de aula. Já apanhei várias vezes por meninos que batem nos pequenos e pensam que estão só brincando. Mas fiquei com o rosto deformado e a escola deu suspensão de 1 ou 2 dias, o certo seria semanas. As agressões acontecem sempre com os maiores batendo nos menores. (N.1192, 14 anos) (Quest.52)</p> <p>Em algumas escolas, as brigas já viraram rotina. Brigam por namoradas, namorados, porque xingou ou até mesmo porque não foi com a cara. A única coisa que a escola pode fazer é punir, pois educação se tem em casa. A escola só pode punir os responsáveis e avisar aos pais. Porém seria mais adequado, a escola punir, porque muitos pais deixam pra lá nessas situações. (N.1200, 14 anos) (Quest.52)</p>	
15	Apoio às vítimas	<p>Dar apoio às pessoas que são vítimas de bullying. (N.274, 14 anos) (Quest.14)</p> <p>Eu acho que as escolas deviam ter pessoas que ajudassem os alunos que já sofreram agressões. Acho que os alunos que batem nos outros deviam ser severamente castigados. (N.374, 10 anos) (Quest.18)</p>	

		<p>A violência é o modo das pessoas, que já foram ridicularizadas ou foram vítimas de atos abusadores por alguém, ao sentirem-se injustiçadas, fazerem aos outros também. Essas pessoas precisam de ajuda para poderem denunciar o que aconteceu. (N.389, 13 anos) (Quest.19)</p> <p>A violência é muito vulgar nas escolas, especialmente a violência verbal. Vários alunos são discriminados pelas suas origens e família. Para mim, os agressores agredem os outros porque estão revoltados ou porque se sentem "ignorados." Estes agressores praticam a violência para serem temidos, sentindo-se superiores. Normalmente os agressores sofrem de algum trauma ou têm problemas de violência em casa. A violência que exercem é uma maneira de passarem a dor que sentem para as vítimas. (N.454, 13 anos) (Quest.23)</p> <p>Na minha opinião a diretoria devia prestar mais atenção nas brigas, na falta de respeito com os professores. E também eu acho que na escola devia arrumar um professor especialista em conversa, para muitos alunos que tem problema em casa, com o namorado. Eu acho que melhoraria muita coisa, as pessoas até valorizariam mais a escola. (N.571, 14 anos) (Quest.29)</p>	
--	--	---	--

		<p>Eu penso que para combater a violência é necessário a ajuda da família, pois possivelmente que quem agride foi agredido, então estes precisam ser conscientizados pelos seus maiores educadores, seus pais e irmãos. (N.611, 15 anos) (Quest.30)</p> <p>Eu acho que para melhorar, precisa ter mais funcionários na hora do intervalo, policiais do lado de fora para que não ocorra violência. E também um especialista em bullying para ajudar os alunos. (N.880, 13 anos) (Quest.42)</p> <p>Em minha opinião, a violência nas escolas, não é um assunto popular. Para combatê-la devemos ter um especialista no assunto para ficar no portão da escola para visualizar as brigas e ter uma conclusão para resolver isso. (N.895, 13 anos) (Quest.43)</p> <p>Bem têm algumas pessoas que são agredidas e devemos dar a elas, mais atenção e com a situação social de certas pessoas (religião, cor, família). (N.916, 12 anos) (Quest.44)</p> <p>Acho uma atitude muito errada e que deve ser combatida, começando pela família. A pessoa que sofre qualquer tipo de agressão se senti ridicularizada e começa a querer se isolar, a pessoa se senti mal e é nessa hora que elas precisam de todo apoio,</p>	
--	--	---	--

Violência nas escolas
As representações e práticas de violência em
duas escolas em Portugal e duas escolas no Brasil.



		principalmente da família. (N.1203, 14 anos) (Quest.52)	
--	--	---	--